

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGIA**

**TEORIAS INTUITIVAS DOCENTES SOBRE ALUMNOS Y ALUMNAS CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.**

El caso de los centros educativos preescolares y escolares en el cantón de Siquirres.

Tesis para optar al grado de Licenciatura en Psicología

Kattia López López

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica

Agosto, 2001.

DEDICATORIA

*A mi hijo, Ricardo Javier,
a quien le dedico todos mis éxitos.*

AGRADECIMIENTOS

En el trabajo de campo agradezco a los maestros, directores y supervisores que laboran en el cantón de Siquirres. Sin su apoyo, esta investigación difícilmente hubiera podido realizarse. En especial, deseo mencionar a las maestras Magali Ávila, Jenory Rodríguez y Odelia Patrickson, así como, al Lic Jorge Jácame Zamorán, por la participación protagónica que tuvieron en este estudio.

Con particular cariño deseo darle las gracias al Lic William Badilla -Director de la escuela El Tejar de Alajuela-, por despejarme las dudas que se me presentaron a lo largo del proceso investigativo. Así mismo, al señor Marvin Ortiz, por ayudarme a construir el capítulo número tres sobre el cantón de Siquirres.

A Jorge Pizarro y a Harry Carter -amigos y compañeros de trabajo-, les agradezco mucho el apoyo que me brindaron en las giras realizadas a todas las escuelas del cantón.

A Javier -mi esposo-, extiendo un especial agradecimiento, en particular, por asumir el recargo de los quehaceres domésticos en mis largas horas de ausencia. También quiero agradecer a mis hermanas y a mi hermano, por su cariño y confianza.

A mi equipo asesor por su guía clara y constante. A la profesora Flora Isabel Pérez, a quien le guardo un especial afecto y respeto profesional; a la Dra Lady Meléndez, por su energía y decisiva claridad argumentativa; al Dr Domingo Campos, por haber dedicado buena parte de su ya limitado y valiosísimo tiempo para enseñarme y guiarme pacientemente durante toda la investigación.

A Ileana Araya, a Marcela, a Marjorie, a Alejandra y a las demás chicas del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica, que participaron directa o indirectamente en esta investigación.

Finalmente, a mi gran amiga y compañera de trabajo, la Licda Deyanira Quesada Ruiz, por el apoyo moral y logístico que hicieron posible que hoy, de por concluida esta etapa.

¡Gracias a todos!

TABLA DE CONTENIDO

<u>DEDICATORIA</u>	2
<u>AGRADECIMIENTOS</u>	3
<u>TABLA DE CONTENIDO</u>	4
<u>INDICE DE FIGURAS, TABLAS Y CUADROS</u>	8
<u>RESUMEN</u>	10
<u>INTRODUCCIÓN</u>	12
<u>PROBLEMA</u>	17
<u>OBJETIVOS</u>	18
<i>Objetivo General</i>	18
<i>Objetivos Específicos</i>	18
<i>Objetivo Externo</i>	19
<u>I PARTE</u>	20
<u>MARCO DE REFERENCIA</u>	20
<u>CAPÍTULO 1</u>	21
<u>BASES PARA UNA DEFINICIÓN DE LAS TEORÍAS INTUITIVAS</u>	21
1.1 <i>Teoría e intuición en el argot cotidiano</i>	21
1.2 <i>Aportes de algunas tradiciones conceptuales académicas</i>	22
1.3 <i>Una definición operativa para la investigación empírica</i>	24
<u>CAPÍTULO 2</u>	29
<u>DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES A LAS SITUACIONES POTENCIALMENTE GENERADORAS DE DEMANDAS PEDAGÓGICAS PARTICULARIZADAS EN LA INVESTIGACIÓN PSICOEDUCATIVA</u>	29
2.1 <i>Dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales</i>	29
2.2 <i>El enfoque de la diversidad y la respuesta de los docentes</i>	32
2.3 <i>Situaciones potencialmente generadoras de demandas pedagógicas particularizadas; una taxonomía posible</i>	34

<u>II PARTE</u>	42
<u>UNA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA</u>	42
<u>CAPÍTULO 3</u>	43
<u>EL CANTÓN DE SIQUIRRES</u>	43
<u>3.1</u> <i>Datos generales</i>	43
<u>3.2</u> <i>Un poco de historia</i>	44
<u>3.3</u> <i>Situación actual</i>	45
<u>CAPÍTULO 4</u>	49
<u>MARCO METODOLÓGICO</u>	49
<u>4.1</u> <i>Tipo de estudio</i>	49
<u>4.2</u> <i>Población y muestra</i>	49
<u>4.3</u> <i>Procedimiento y técnicas de recolección de datos</i>	49
<u>CAPÍTULO 5</u>	54
<u>PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS</u>	54
<u>5.1</u> <i>Contexto ambiental: características generales de los centros educativos</i>	54
<u>5.2</u> <i>Trayectoria personal de los docentes: descripción de la muestra</i>	61
<u>5.3</u> <i>Percepciones intuitivas docentes sobre la frecuencia en que se presentan en el aula regular algunas SPGDPP</i>	67
<u>5.4</u> <i>Atribuciones intuitivas docentes sobre consecuencias que provocan en el aula regular la presencia de SPGDPP</i>	80
<u>5.5</u> <i>Percepciones y atribuciones intuitivas docentes sobre adecuaciones curriculares</i>	83
<u>5.6</u> <i>Acciones frente a la atención de SPGDPP</i>	86
<u>5.6</u> <i>Atribuciones intuitivas docentes sobre causas de SPGDPP</i>	89
<u>CAPITULO 6</u>	92
<u>CONSIDERACIONES FINALES, SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES</u>	92
<u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	95

<u>ANEXOS</u>	99
<i><u>ANEXO 1</u></i>	<i>100</i>
<i><u>CUESTIONARIO A DOCENTES</u></i>	<i>100</i>
<i><u>ANEXO 2</u></i>	<i>101</i>
<i><u>CUESTIONARIO A DIRECTORES(AS)</u></i>	<i>101</i>
<i><u>ANEXO 3</u></i>	<i>102</i>
<i><u>CONSENTIMIENTO INFORMADO</u></i>	<i>102</i>

INDICE DE FIGURAS, TABLAS Y CUADROS

Figuras	Página
Figura 1.1: Recorrido de las teorías intuitivas	27
Figura 2.1: Clasificación de situaciones potencialmente generadoras de demandas pedagógicas particularizadas	41
Figura 3.1: Mapa: Distribución de centros educativos en el cantón de Siquirres	48
Tablas	
Tabla 2.1: Adecuaciones curriculares: Definición y usos posibles	31
Tabla 4.1: Categorización de las recomendaciones brindadas por los docentes para el manejo en el aula regular de SPGDPP	52
Cuadros	
Cuadro 5.1: Distribución de la cantidad de cuestionarios respondidos por directores y docentes de acuerdo al nombre de la escuela	55
Cuadro 5.2: Cantidad de los recursos existentes en la institución educativa	57
Cuadro 5.3: Calidad de los recursos existentes en la institución educativa	58
Cuadro 5.4: Distribución de alumnos por maestro y matrícula total reportada en los centros educativos	59
Cuadro 5.5: Matrícula de centros educativos: diferenciada por sexo y grupo de edad	60
Cuadro 5.6: Distribución de la muestra por sexo y edad de los docentes	62
Cuadro 5.7: Experiencia docente diferenciada por sexo	62
Cuadro 5.8: Distribución de la muestra por grado académico	63
Cuadro 5.9: Distribución de la muestra de acuerdo a las instituciones educativas en donde obtuvieron el grado académico	64
Cuadro 5.10: Distribución de la muestra según el tema de la última capacitación recibida	65

Cuadro 5.11: Distribución de la frecuencia general reportada por los docentes sobre la ocurrencia en el aula regular de SPGDPP	68
Cuadro 5.12: Distribución de la frecuencia general reportada por los docentes sobre la ocurrencia en el aula regular de SPGDPP diferenciada por sexo	71
Cuadro 5.13: Distribución de la frecuencia general reportada por los docentes sobre la ocurrencia en el aula regular de SPGDPP diferenciada por grupo de edad	73
Cuadro 5.14: Distribución de la frecuencia general reportada por los docentes sobre la cantidad de situaciones que se presentan en el aula regular	75
Cuadro 5.15: Distribución de la frecuencia general reportada por directores sobre la cantidad de situaciones que se presentan en el aula regular: diferenciada por sexo y grupo de edad	78
Cuadro 5.16: Distribución de la frecuencia general reportada por docentes sobre repercusiones que provoca en el aula la presencia de SPGDPP para la práctica educativa	81
Cuadro 5.17: Distribución de la frecuencia general reportada por los docentes sobre el tipo de adecuaciones que requiere cada caso	84
Cuadro 5.18: Distribución de la frecuencia general reportada por los docentes sobre las acciones recomendadas para la atención de SPGDPP en el aula regular	87

RESUMEN

El propósito primordial del estudio es avanzar en la reconstrucción de los mecanismos y determinantes que sustentan la toma de decisiones por parte de los docentes, con respecto a las estrategias de acción a seguir frente a situaciones potencialmente generadoras de demandas pedagógicas particularizadas (SPGDPP). Nos ocupamos especialmente de aquellas estrategias que encuentran una profunda motivación en experiencias pasadas vivenciadas como exitosas y por lo tanto, reportadas como recomendables a seguir en situaciones presentes similares. Específicamente, estudiamos las opiniones que al respecto tienen los maestros que laboran en el cantón de Siquirres. Estas consideraciones se subsumen en lo que a nuestro juicio, corresponde a las “teorías intuitivas”; es decir, un sistema de conocimientos organizados en torno a intuiciones.

Estos sistemas de conocimientos se estructuran a partir de multiplicidad de variables y condiciones; no obstante, para efectos de la presente investigación, sólo se abordan los siguientes ejes temáticos: frecuencia de aparición en el aula regular de -lo que hemos llamado- “Situaciones Potencialmente Generadoras de Demandas Pedagógicas Particularizadas” (SPGDPP); consecuencias que provocan -estas situaciones-, en la práctica educativa cotidiana, recomendaciones de abordaje y atribuciones causales posibles. Por la relevancia que tienen en la actualidad las adecuaciones curriculares, también se estudia el papel que se le asigna a las adecuaciones curriculares frente a la atención de demandas pedagógicas particularizadas dentro del aula. La opinión que los docentes tengan sobre estos temas, supone la existencia y puesta en evidencia de ese sistema de conocimientos sobre el fenómeno de interés, basado en las experiencias positivas previas.

El acceso a estos sistemas de conocimientos es posible desde la perspectiva de un tercero a través de reconstrucciones hipotéticas (racionales) fundamentadas en datos provenientes de fuentes subjetivas, intersubjetivas y objetivas: es decir, mediante la construcción de modelos que vinculan, interpretativa y explicativamente, información explícita y latente contenida en reportes verbalizados por los mismos sujetos, descomposición de los escenarios y situaciones y análisis de las estrategias de actuación. Por consiguiente, se ha utilizado un cuestionario semiestructurado y de autoaplicación como instrumento de recolección de la información sobre el que gira todo el accionar investigativo.

Este estudio permite corroborar la participación de las teorías intuitivas en la toma de decisiones docentes frente a SPGDPP y cómo las reformas educativas y ningún cambio en el sector, podrá lograrse sin la participación activa de los sujetos sociales involucrados: los maestros.

En este sentido proponemos el estudio de las teorías intuitivas docentes como pilar fundamental de las investigaciones en el terreno de la transformación educativa y muy ligado a lo anterior, la creación de espacios de discusión y análisis del proceso mismo de reforma de cara a la igualdad de oportunidades para todos en el contexto socio-cultural, político y económico que le dieron origen, es decir: la situación pedagógica en el aula.

INTRODUCCIÓN

Esta es una investigación en psicología que se acerca a la pedagogía para estudiar la acción humana generada en contexto. Es la psicología que estudia la interacción cotidiana entre docentes y alumnos dentro del aula. De una psicología que va a la escuela, en un intento por conocer las acciones que realizan los docentes, en respuesta a un cúmulo de situaciones factibles de presentarse en el aula regular. Se trata de una investigación que pone énfasis en aquellas situaciones -en torno a la práctica pedagógica-, que podría generar distintos tipos de acciones, tendientes a asegurar el desarrollo satisfactorio del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada uno de los alumnos, directamente involucrados en esas situaciones.

Defendemos la existencia de un sistema de conocimientos que le permite a los individuos conducirse en la vida cotidiana y decidir qué hacer en determinadas circunstancias. Este sistema, descansa en las vivencias individuales de los sujetos, en sus experiencias, conocimientos, creencias, opiniones, valores y afectos, el cual es activado en un contexto particular para generar una acción determinada. Para referirnos a él, hablamos de “teorías intuitivas”, es decir, un conjunto de conocimientos organizado en torno a intuiciones. En el caso que nos ocupa, esas teorías le permiten al maestro, obtener una idea general respecto al mundo y al medio socio-cultural e individual de cada uno de sus alumnos. En esta investigación, interesa acercarse a la percepción que tienen los docentes con respecto a algunas situaciones consideradas “potencialmente generadoras de demandas pedagógicas particularizadas (SPGDPP)”, con el fin de avanzar en la reconstrucción de las teorías intuitivas que sustentan la toma de decisiones por parte de los maestros en el aula regular.

El acceso a este conocimiento, permitiría obtener un mayor acercamiento a los docentes, protagonistas principales de la práctica educativa cotidiana; posibilitando que -a futuro-, se construyan propuestas asertivas de atención a alumnos en el aula regular; en

particular, respuestas que -sin salirse del aula- potencien el desarrollo de todos los educandos. No obstante, siendo este un estudio exploratorio y descriptivo, los resultados de esta investigación no pueden ser concluyentes; a lo sumo, damos por iniciado un largo proceso investigativo en torno a tales consideraciones.

Nuestra investigación congenia con los resultados obtenidos en el campo de las neurociencias, en particular los descubrimientos en torno al cerebro emocional (el sistema límbico, la amígdala y la neocorteza). De cómo las intuiciones y la vida emocional de las personas participa activa y sutilmente en la toma de decisiones que realizan los seres humanos en la cotidianeidad. Se trata de una investigación que se ubica en el contexto de lo que Bisquerra (2000) ha llamado la “revolución emocional” de los 90’. Parafraseando al autor esta revolución exige estudiar los procesos mediante los cuales se realiza la interacción humana, así como las distintas formas en que pueden generarse procesos de transformación educativa tendientes a la atención de la diversidad.

Es un estudio que se motiva en la actual coyuntura de cambio del sistema educativo, social y político de nuestro país, que ha venido promoviendo -en las distintas instituciones públicas y privadas- la igualdad de oportunidades para todos los sujetos de nuestra sociedad; se circunscribe a los distintos acuerdos tanto nacionales como internacionales que se han producido en torno a los Derechos del Niño y a las regulaciones que -en materia de Ley-, se han promulgado en los últimos años. En particular, nos referimos a la Ley 7600 sobre “Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad”, desde la cual, se visualiza al maestro como eje central de la transformación educativa.

No obstante, la mayor exigencia que se le hace al maestro -hasta el momento- no se ha hecho acompañar del apoyo y los recursos necesarios para llevarla a cabo. Los docentes han debido enfrentar un proceso educativo diferente hacia la transformación de la sociedad, utilizando sus propios recursos, principalmente, han hecho uso del conocimiento adquirido en su vida personal y profesional, para reconstruir la realidad de la escuela y la de sus alumnos, esto es, para realizar su propia interpretación de la realidad. Así mismo, han

actuado sobre esa realidad, atendiendo en el aula, únicamente aquellas situaciones que le parecen problemáticas y sobre las cuales están dispuestos a realizar algún tipo de acción particular. El tipo de respuesta que brindan, se supedita, a los resultados que obtienen de la valoración individual y espontánea que realizan en el momento en que acontece la situación, retrotrayendo la experiencia pasada al contexto presente, para atenderla de manera similar.

Por consiguiente -suponemos que-, la transformación, sólo será posible si los maestros la consideran parte importante en su práctica cotidiana. Algunos estudios reafirman estos planteamientos: en el caso de Costa Rica, Ulloa y Villanueva (1988) encontraron que, las percepciones atribucionales docentes sobre causas de éxito y/o fracaso escolar se vinculan con la forma en que los docentes evalúan a sus estudiantes. Así mismo, Arguedas y Centeno (1994) agregan: en la actualidad los/as docentes no se encuentran preparados para atender (integrar) a todos/as los/as niños/as en el aula regular. En el ámbito internacional, Arnaiz (1999) señala dos deficiencias importantes del sistema educativo, que incide especialmente en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el modelo de la diversidad. La primera, considera la imposibilidad de pensar en la atención de la diversidad, teniendo como eje de partida un currículo común dispuesto con contenidos homogéneos para todos los alumnos. La segunda, aboga por suprimir todo tipo de clasificación de la heterogeneidad con el fin de agrupar tipos de humanos en distintas categorías. Para la investigadora, éstas son las razones que –principalmente-, imposibilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje dirigidos a la atención de las características precisas de cada estudiante. Finalmente, Arnaiz, Herrero, Garrido, y de Haro (1999) ponen de manifiesto que: un centro educativo no podrá atender la diversidad, a menos que el grupo de profesores la consideren algo positivo en sus aulas. La presencia de alumnos con necesidades educativas especiales no debe ser para el docente algo molesto, sino un reto y una ocasión para trabajar juntos y buscar soluciones que mejoren la acción educativa.

Pese a estas consideraciones, nuestro interés no estriba en el estudio de las percepciones y atribuciones valorativas de los docentes con respecto al modelo de la

diversidad, aunque el conjunto de información recopilada permita algún tipo de inferencias al respecto. Tampoco nos ocupamos de las necesidades educativas especiales como lo señala el título de este estudio, más bien, hemos sustituido este concepto (NEE) por el de “situaciones potencialmente generadoras de demandas pedagógicas particularizadas (SPGDPP)”, por considerarlo un concepto más amplio y acorde a nuestros objetivos. En definitiva, esta investigación intenta avanzar en la reconstrucción de las teorías intuitivas que sustentan la toma de decisiones por parte de los docentes, con respecto a las estrategias de acción a seguir, frente a SPGDPP en el contexto del aula regular.

Ahora bien, en el plano metodológico consideramos que, para acceder a las teorías intuitivas docentes se requiere de la participación de un tercero, quien desde su perspectiva, realiza reconstrucciones hipotéticas (rationales) fundamentadas en datos provenientes de fuentes subjetivas, intersubjetivas y objetivas: es decir, mediante la construcción de modelos que vinculan interpretativa y explicativamente, información explícita y latente contenida en reportes verbalizados por los mismos sujetos, descomposición de los escenarios y situaciones y análisis de las estrategias de actuación.

Por consiguiente, basamos nuestra investigación en la aplicación de dos cuestionarios semiestructurados y de autoaplicación que respondieron 119 maestros y 38 directores que laboran en el cantón de Siquirres. El primer instrumento se diseñó con el fin de obtener información relevante acerca de la frecuencia general con que se presentan -en el aula-, algunas situaciones potencialmente generadoras de demandas pedagógicas particularizadas, diferenciada por sexo y edad de los/as niños/as; estimaciones sobre la cantidad de situaciones que actualmente se presentan en el aula y el tipo de repercusiones que éstas provocan en la dinámica escolar, así como las acciones recomendadas para su abordaje. Esta información supone la existencia y puesta en evidencia de ese sistema de conocimientos sobre el fenómeno de interés, basado en las experiencias positivas previas.

Paralelo a estos objetivos se planteó un objetivo externo, que permitiera realizar un aporte importante al programa SOCIALIZACION DE LA DIVERSIDAD del Instituto de

Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica, lo anterior estribó en la inclusión -al final del cuestionario dirigido a los docentes-, de una escala de opinión sobre la atención a la diversidad, sin embargo, estos datos no serán analizados en este informe. Por su parte, el cuestionario aplicado a los/as directores/as permitió ampliar la información respecto a las condiciones generales en que se lleva a cabo la práctica educativa.

Lo que presentamos en este informe es, una descripción general de los datos encontrados con respecto a las situaciones potencialmente generadoras de demandas pedagógicas particularizadas y por supuesto, la visión y perspectivas que sobre ellas tienen los docentes participantes en el estudio. Para ello, dividimos la presentación en dos apartados, la primera estriba en consideraciones teóricas atinentes al concepto de las “teorías intuitivas”, el cual se desarrolla en el capítulo número 1. El capítulo 2 incluye un debate en torno al tema de las dificultades de aprendizaje y las necesidades educativas especiales, cuyo contexto da pie a presentar nuestro concepto: “situaciones potencialmente generadoras de demandas pedagógicas particularizadas (SPGDPP)”. La segunda parte incluye el marco general de la investigación y sus resultados. El capítulo 3 presenta una breve exposición de las características socioculturales del cantón de Siquirres y sus implicaciones con respecto a la práctica docente. El capítulo 4 detalla los procedimientos metodológicos empleados en la investigación. Los resultados obtenidos se analizan en el capítulo número 5; finalizando con la presentación de las consideraciones finales, sugerencias y recomendaciones más importantes derivadas de la investigación en el capítulo número 6.

PROBLEMA

Para comprender a cabalidad el problema que motiva este estudio, es preciso aclarar lo siguiente:

1. En la presente investigación vamos a hablar de teorías intuitivas docentes desde dos lugares, a saber: desde un marco teórico conceptual y un marco teórico metodológico.
2. En el primer caso, hacemos referencia a un complejo sistema de conocimientos generado a partir de intuiciones; en el segundo, a un conjunto de opiniones, percepciones, creencias y atribuciones causales que determinan las acciones recomendadas a seguir frente a situaciones potencialmente generadoras de demandas pedagógicas particularizadas.
3. La interrogante que presentamos a continuación responde al segundo de estos dos tipos de conceptualizaciones.

¿Cuáles son las teorías intuitivas que tienen los docentes del cantón de Siquirres con respecto a algunas situaciones potencialmente generadoras de demandas pedagógicas particularizadas, y qué papel juegan estas teorías, en la toma de decisiones que realizan, para abordar dichas situaciones en el aula regular?

OBJETIVOS

Objetivo General

1. Avanzar en la reconstrucción de las teorías intuitivas que sustentan la toma de decisiones por parte de los docentes con respecto a las estrategias de acción a seguir frente a situaciones potencialmente generadoras de demandas pedagógicas particularizadas en el contexto del aula regular.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar el contexto socio-económico de las comunidades en las que se encuentran las escuelas participantes en el estudio, así como la cantidad y calidad de los recursos físicos con que cuentan los maestros para llevar a cabo su práctica docente.
2. Caracterizar al grupo de maestros participantes en el estudio.
3. Identificar las percepciones intuitivas docentes sobre la frecuencia de aparición en el aula regular de SPGDPP diferenciada por sexo y edad.
4. Identificar las atribuciones intuitivas docentes con respecto a las consecuencias que provoca la presencia de SPGDPP en la práctica educativa.
5. Identificar el tipo de adecuaciones curriculares que en opinión de los docentes requiere cada una de las situaciones propuestas como potencialmente generadoras de demandas pedagógicas particularizadas.
6. Identificar las acciones recomendadas para la atención de SPGDPP en el aula regular.
7. Identificar las atribuciones intuitivas docentes sobre las posibles causas de estas situaciones –SPGDPP-, partiendo del análisis de las consecuencias que provocan en el aula regular y las recomendaciones brindadas para su abordaje.

Objetivo Externo

1. Aportar al programa “SOCIALIZACION DE LA DIVERSIDAD” del Instituto de Investigaciones Psicológicas, información relevante que permita reconstruir las teorías intuitivas docentes sobre situaciones potencialmente generadoras de demandas pedagógicas particularizadas, posibilitando la creación de propuestas asertivas para el abordaje de estas situaciones en el aula regular.

I PARTE**MARCO DE REFERENCIA**

**“Teorías Intuitivas”
y
“Situaciones Potencialmente Generadoras de
Demandas Pedagógicas Particularizadas”.**



Alumnos (as) de la escuela San Isidro de Pascua. Siquirres.

“Contra el silencio y el bullicio, invento la Palabra...”
Octavio Paz.

CAPÍTULO 1

Bases para una definición de las Teorías Intuitivas.

El concepto de teoría intuitiva nace de la preocupación por la cotidianeidad, del interés por identificar los componentes básicos presentes en las interacciones sociales situadas en contexto. Esta investigación se restringe al contexto del aula, a las interacciones cotidianas entre los docentes con sus alumnos en los centros de educación preescolar y escolar del cantón de Siquirres. El objetivo primordial es avanzar en la reconstrucción de las teorías intuitivas de los docentes; estas teorías funcionan como mecanismos y determinantes que sustentan la toma de decisiones por parte de estos docentes, con respecto a las estrategias de acción a seguir frente a situaciones potencialmente generadoras de demandas pedagógicas particularizadas. Pero, no todas las estrategias emprendidas por estos, sino aquellas que encuentran una profunda motivación en experiencias pasadas vivenciadas (no necesariamente recordadas en forma consciente) como exitosas y que, por consiguiente, los docentes reportan como estrategias recomendables a seguir en situaciones presentes similares. Mecanismos y determinantes que también intervienen en la evaluación y calificación de las circunstancias presentes, y que, para decirlo en un lenguaje ontológico-fenomenológico, conducen a los docentes a calificarlas como una situación potencialmente generadora de una demanda pedagógica, particularizada o no.

En este capítulo, brindamos algunos elementos teóricos básicos que nos permitirán aportar una primera definición del concepto teoría intuitiva.

1.1 Teoría e intuición en el argot cotidiano

Dos términos componen el concepto: teoría intuitiva. El diccionario de la Lengua de la Real Academia Española (1990) define cada una de ellas como sigue: Teoría refiere a *“Conocimiento especulativo considerado con independencia de toda aplicación. Serie de las leyes que sirven para relacionar determinado orden de fenómenos. Hipótesis cuyas*

consecuencias se aplican a toda una ciencia o a parte muy importante de la misma. Procepción religiosa entre los ant. griegos". Intuición, "Modo de conocimiento en que el objeto es captado por el entendimiento sin necesidad de razonamiento. Fam. Facilidad de conocer las cosas a primera vista o de darse cuenta de ellas cuando aún no son patentes para todos. Teol. Visión beatífica".

Desde la perspectiva pragmática, en los usos cotidianos de nuestra cultura, "teoría" remite al conjunto de ideas y atribuciones causales y/o deterministas que los sujetos se hacen de los fenómenos con el fin de comprenderlos o explicarlos. Intuición, por su parte, a una suerte de "don" o capacidad para captar el sentido de las cosas sin que medie en ello una reconstrucción racional; intuición viene a significar, usualmente, una habilidad cuasi espontánea que se dispara frente a una situación que al ser evaluada por el sujeto se percibe como problemática y que demanda por consiguiente una solución.

Dos aspectos de las definiciones anteriores son importantes de resaltar para nuestros propósitos. En primer lugar, el carácter sistémico vinculado a la idea de teoría; esto es, de modelo de segundo orden que permite subsumir la realidad en forma esquemática. En segundo lugar, el carácter cuasi racional de las intuiciones; esto es, su vinculación directa con los componentes no conceptuales de la experiencia y la vivencia. En nuestra opinión, las experiencias y las vivencias que mayor consecuencia tienen en las teorías intuitivas son aquellas que en el pasado se han vivenciado como exitosas.

1.2. Aportes de algunas tradiciones conceptuales académicas

En el ámbito académico tres tradiciones teóricas influyentes pueden ser consideradas como puntos de referencia para la delimitación del contenido proposicional al que hace alusión el concepto de teoría intuitiva; a saber: i) La sociología del conocimiento, conocida ampliamente por la obra de Peter L. Berger y Thomas Luckmann, ii) El estudio de las representaciones sociales que surge con Emile Durkheim en 1898, retomado por Jean Piaget alrededor de 1926 y por Serge Moscovici entre 1961 y 1983 (Jodelet, 1984); y iii) la teoría de la atribución causal de Weiner y sus seguidores.

De la sociología del conocimiento rescatamos para nuestro proyecto una conceptualización ontológica de la “*realidad*” que ubica las interpretaciones que los sujetos realizan del mundo al mismo nivel o estatus epistemológico y causal que los demás componentes objetivos y materiales que forman parte de dicho mundo. Parafraseando el Teorema de Thomas, no es equívoco sostener que: “real es aquello que es real en sus consecuencias”. Por consiguiente, la realidad está integrada por individuos e interpretaciones tanto como por sillas, aulas y situaciones, etcétera.

La teoría de las representaciones sociales agrega la preocupación por el rol de la colectividad en la generación de esquemas y modelos interpretativos de la realidad. Las interpretaciones devienen en el espacio de las interacciones sociales en los componentes que enlazan y sostienen las acciones comunicativas. La efectividad de las destrezas comunicativas de los individuos y sus consecuencias encuentra su límite en los límites que definen a la colectividad a la que ellos pertenecen.

La teoría atribucional nos permite identificar algunos de los mecanismos y procesos primordiales que utilizan los individuos en la construcción de teorías cotidianas; pero también, nos deja claro la importancia de considerar la información que da la organización estructural del contexto, la experiencia acumulativa y el conocimiento previo del autor de los componentes básicos de la situación.

Por su parte, Marchesi y Martín (1998; p.286) siguiendo una línea de argumentación muy similar a las tradiciones reseñadas recurren a otro concepto, muy cercano al de teoría intuitiva; aunque, siempre en una veta muy racionalista. Se trata de las teorías implícitas, las cuales son definidas como un conjunto de creencias tácitas, escasamente estructuradas, generales, que surgen de la experiencia; éstas sirven para interpretar situaciones y predecir el curso de los acontecimientos. Pese a que no son claras para la conciencia inmediata operan con gran fuerza en la explicación de los hechos y en la orientación del comportamiento. De esta manera, en el caso del maestro y la maestra, este conjunto de

conocimientos influye en el proceso educativo, generando efectos particulares al interior del aula y por tanto también del grupo de alumnos.

Ahora bien, tanto en el estudio de las representaciones sociales, la sociología del conocimiento, la teoría de la atribución y las teorías implícitas, se ha venido privilegiando los aspectos cognoscitivos (intra e intersubjetivos) mediados por el lenguaje -en la construcción social del sentido-; dejando claro, por otro lado, el sostén que estos aspectos brindan a las reglas, normas y leyes que regulan el comportamiento social, individual y/o colectivo. En todos los casos las interpretaciones y teorías que los individuos construyen de la realidad son vistas como componentes que guían y determinan las acciones; es decir, como aspectos previos a los actos, “disparadores” de la acción y los eventos. Nosotros, por el contrario, al introducir el concepto de teorías intuitivas buscamos llamar la atención sobre el hecho de que las interpretaciones y las teorías cotidianas son componentes constitutivos de las acciones, no disparadores de éstas. Por otra parte, su estructuración no resulta de ninguna manera simple ni fácilmente evidente para el investigador. Su complejidad estructural radica en las múltiples vinculaciones con los componentes ideativos, emocionales y conativos de las acciones.

1.3. Una definición operativa para la investigación empírica

En la vida cotidiana los sujetos se enfrentan a un mundo -histórica, social, societal y culturalmente organizado y estructurado- provistos de una serie de habilidades y destrezas evolutivamente alcanzadas. La apercepción de la realidad se realiza a partir de los sentidos. Los sentidos operan siempre en forma simultánea en dos vías: hacia adentro y fuera del ser. Por su parte, el yo organiza las imágenes, que resultan del encuentro del ser con el adentro y con el afuera, recurriendo simultáneamente a la intuición y la razón. Mediante la intuición las emociones, las sensaciones y los sentimientos colaboran en dar sentido a la experiencia y a la vivencia; mediante la razón, este sentido es elevado al plano de las categorías y los conceptos. De esta manera, la intuición se nos muestra como la facultad que conduce a las sensaciones, las emociones y los sentimientos hacia la apercepción. La

razón es la facultad de codificar el material de los sentidos en el lenguaje de las categorías y los conceptos; esto es, en el lenguaje del entendimiento (Ver Kant, I., 1992; pag. 93).

Ahora bien, las interpretaciones y explicaciones que el individuo a lo largo de toda su vida se va haciendo del mundo y de su realidad se sedimentan en el interjuego particular de intuiciones y categorías que sus experiencias y vivencias pasadas le han posibilitado. De esta manera, desde la perspectiva biográfica de la construcción de teorías sobre el funcionamiento del mundo, dos formas básicas de conocimiento pueden ser diferenciadas: conocimiento intuitivo, aquel que descansa primordialmente sobre los dictados de la intuición y, conocimiento racional, aquel que se atiene a las leyes del pensamiento. Por consiguiente, *una teoría intuitiva es un sistema de conocimientos organizados en torno a intuiciones.*

Para nuestros propósitos diríamos: el docente posee un sistema de conocimientos organizados en torno a intuiciones que participa activa e imperceptiblemente en la toma de decisiones que realiza cotidianamente en su aula regular. Al evaluar la situación de clase el maestro determina cual niño tiene y cual no tiene dificultades en el aprendizaje. No obstante, no necesariamente podrá hacer referencia clara y consciente a los motivos que sustentan su decisión. Ese sistema de conocimientos no opera en el nivel de la conciencia, más bien, está vinculado con las acciones que se generan en contexto.

El acceso a estos sistemas de conocimientos sólo es posible desde la perspectiva de un tercero a través de reconstrucciones hipotéticas (rationales) fundamentadas en datos provenientes de fuentes subjetivas, intersubjetivas y objetivas: es decir, mediante la construcción de modelos que vinculan interpretativa y explicativamente información explícita y latente contenida en reportes verbalizados por los mismos sujetos, descomposición de los escenarios y situaciones y análisis de las estrategias de actuación.

El diseño de este proyecto pretende recopilar datos acerca de la frecuencia general en que los maestros creen que se presentan algunas situaciones potencialmente generadoras

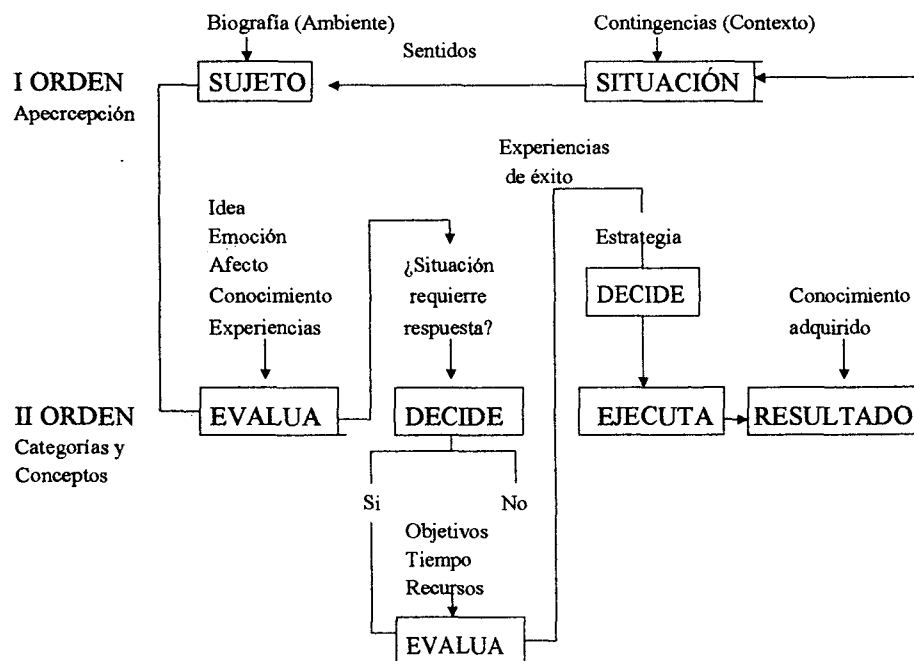
de demandas pedagógicas particularizadas en el aula regular, las diferencias entre el sexo y la edad, así como la cantidad de situaciones que atienden en la actualidad. Preguntamos por los efectos que estas situaciones generan en el aula y las recomendaciones que brindan los docentes para su abordaje. La respuesta a estas interrogantes supone la existencia y puesta en evidencia de ese sistema de conocimientos sobre el fenómeno de interés, basado en las experiencias positivas previas.

Por consiguiente y en el marco de esta investigación, es preciso dejar claro al menos tres consideraciones importantes con respecto al tema de las teorías intuitivas, a saber: Primero, que el estudio de las teorías intuitivas es aplicable a cualquier fenómeno en que participen dos o más sujetos sociales. Para nuestros efectos hemos elegido el campo de la educación, específicamente el estudio de algunas situaciones potencialmente generadoras de demandas pedagógicas particularizadas. En segundo lugar, las teorías intuitivas son entendidas como componentes constitutivos de las acciones que descansan en las experiencias de éxito que le permiten al individuo decidir una estrategias de acción como respuesta a la diversidad de situaciones que se le presentan en la vida cotidiana. Elegimos indagar acerca de las estrategias de acción que aplican los maestros frente a demandas pedagógicas consideradas particulares. Tercero, los sistemas de conocimientos sirven para hacer clasificaciones, por tanto preguntar acerca de la frecuencia con que se presentan estas situaciones (SPGDPP) en el aula regular, así como sus consecuencias y sugerencias de abordaje permite decir algo sobre la forma en que los maestros taxonomizan la realidad y por tanto, las formas en que teorizan intuitivamente las relaciones con sus alumnos.

En resumen, las teorías intuitivas se refieren a un sistema de conocimientos sobre el mundo, el cual es construido (conceptualizado) por los individuos a partir de sus experiencias, especialmente aquellas que en el pasado permitieron la solución satisfactoria de conflictos similares (experiencias de éxito). Son resultado de las múltiples vinculaciones de los componentes ideativos, emocionales y conativos disparados en una situación que es percibida como problemática o al menos sobre la cual se percibe la necesidad de brindar una respuesta. Estas teorías participan en la toma de decisiones que realiza el sujeto para

resolver una situación, situación que además es evaluada desde la perspectiva del individuo según las contingencias que acompañan a dicha situación. Así, el sujeto produce una acción (resultado) que finalmente pasará a ser parte de la estructura general del conocimiento intuitivo (Ver diagrama 1.1.).

Diagrama 1.1.
“Recorrido de las teorías intuitivas”



El esquema muestra como los sujetos, al percibir las distintas situaciones que se le presentan en la vida cotidiana –previa participación de los sentidos- trasladan esa apercepción sensitiva a un modelo de segundo orden, permitiéndoles construir categorías y conceptos mediados por el lenguaje. Estas ideas que se generan de la situación son las que el sujeto evalúa y sobre las que decide una acción -vinculada con la experiencia previa vivenciada como exitosa- provocando un resultado satisfactorio o no.

Suponemos que, cuando el resultado obtenido es percibido como satisfactorio, el sujeto reconstruye la experiencia vivida y la incorpora a todo el sistema de conocimientos

que posee, en este caso, tal incorporación se realiza en calidad de experiencia de éxito. Debido a ello, el proceso mediante el cual se generan las teorías intuitivas, tiende a repetirse constantemente a lo largo de las múltiples vinculaciones que los individuos establecen con el mundo.

No obstante, vale aclarar que el diseño metodológico propuesto en esta investigación es insuficiente para dar cuenta de esta hipótesis; y más bien deberá entenderse como un primer acercamiento al mundo de las teorías intuitivas.

CAPÍTULO 2

De las necesidades educativas especiales a las situaciones potencialmente generadoras de demandas pedagógicas particularizadas en la investigación psicoeducativa.

Una vez aportada nuestra definición de trabajo de teorías intuitivas, corresponde ahora entrar en la discusión acerca de lo que hemos denominado una “situación potencialmente generadora de demandas pedagógicas particularizadas”. Básicamente, la definimos como: *aquel conjunto de circunstancias en torno a la práctica pedagógica que podría generar algún tipo de acción particularizada para asegurar el desarrollo satisfactorio del proceso de enseñanza-aprendizaje, de cada uno de los alumnos directamente involucrados en esas circunstancias.*

Debido a que en la discusión contemporánea, tanto como en las prácticas pedagógicas efectivas que se realizan en las instituciones educativas, se ha venido trabajando primordialmente con la categoría de Necesidades Educativas Especiales (NEE) hemos considerado oportuno iniciar con una reconstrucción de ésta, para luego pasar a diferenciarla de ella y retornar a la ya enunciada de SPGDPP.

Por otra parte, dada su relevancia y la pertinencia para nuestros objetivos de investigación, se desarrolla el tema de la diversidad en la práctica pedagógica.

2.1. Dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales

La evolución de las explicaciones relativas a la conceptualización de las dificultades de aprendizaje es el producto del estudio de las relaciones entre aprendizaje, desarrollo, educación y cultura. La forma en que son entendidos estos elementos determina diferencialmente el curso de la actividad pedagógica en el aula. Retomando a Escoriza

(1999, pág 131) esta evolución se explica en los cambios producidos a lo largo de cuatro fases por las que atraviesa el estudio de las dificultades de aprendizaje, a saber: la fase de *fundación*, de *transición*, de *integración* y la fase *contemporánea*.

La primera de estas etapas se ubica entre 1800 a 1940. En este período la causa de las dificultades de aprendizaje era atribuida a una deficiencia neurológica irreparable. Pocos cambios se produjeron en la etapa de transición ubicada entre 1930-1940 a 1960-1963. Básicamente se unió a la lista de deficiencias neurológicas (lesión cerebral, daño cerebral, déficit cerebral leve) las llamadas disfunciones psicológicas. En estas dos primeras etapas el alumno era quien portaba los síntomas neurológicos y/o psicológicos deficitarios, los cuales debían ser tratados por especialistas, la escuela como institución educativa, poco o nada tenía que hacer al respecto.

No es sino hasta 1963, (en la tercera fase del estudio de las dificultades de aprendizaje, que se inicia un lento proceso de transformación como un intento por eliminar los términos discriminatorios con que se venían clasificando a los alumnos. No obstante, a nuestro juicio, ese intento fue infructuoso.

En esta etapa el término “deficiente” (“discapacitado” en el contexto educativo costarricense) es sustituido por el concepto “estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)” haciendo referencia a “aquellos alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje mayores que el resto de sus compañeros, que les impide acceder a los aprendizajes dispuestos en el currículo para su edad, requiriendo adaptaciones de acceso y/o significativas en una o en varias áreas de ese currículo” (MEP, 1997; p.5). Estas adecuaciones consisten por su parte en modificaciones y provisión de recursos especiales, materiales o de comunicación dentro de la institución educativa para facilitar al alumno el acceso al aprendizaje; en otros casos significa la eliminación sustancial de los contenidos y objetivos básicos del currículo, o bien corresponde a otras acciones docentes tendientes a ofrecer al alumno situaciones de aprendizaje adecuadas a sus NEE (Ver: Tabla 2.1.)

Tabla 2.1.

**ADECUACIONES CURRICULARES:
Definición y usos posibles.**

TIPO DE ADECUACION	DEFINICIÓN
De acceso	Corresponde a las modificaciones o provisión de recursos especiales, materiales o de comunicación dirigidas a algunos alumnos (especialmente a aquellos con deficiencia motora, visuales y auditivas) para facilitarles el acceso al currículo regular o, en su caso, al currículo adaptado.
No Significativas	Se refiere a aquellas que no modifican sustancialmente la programación del currículo oficial. Constituyen las acciones que los docentes realizan para ofrecer situaciones de aprendizaje adecuadas, con el fin de atender las necesidades educativas de los alumnos.
Significativas	Son aquellas que consisten principalmente en la eliminación de contenidos esenciales y objetivos generales que se consideran básicos en las diferentes asignaturas y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación.

Fuente: Políticas, normativa y procedimientos para el acceso a la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales. MEP: 1997.

No obstante, esa sustitución de términos parece no haber sido acompañada de una revisión curricular importante, ni por otras revisiones del plan educativo, en las que pudiera detectarse la veta discriminatoria de los años anteriores. Aunque se le atribuye positivamente un conjunto de consecuencias sustanciales para la educación especial y regular en los centros de enseñanza (por ejemplo: la integración en aulas regulares de toda la comunidad estudiantil) lo cierto es que, el desarrollo de la educación en igualdad de condiciones para todas las personas da muestras de no poder resolverse únicamente con la aplicación de adecuaciones curriculares.

En este contexto surge a finales de los años 80' la fase actual en la que se encuentra el estudio de las dificultades de aprendizaje, como un intento por replantear el modelo

educativo frente a las demandas del mundo contemporáneo. Con ella se empieza a dar un giro importante con respecto a la atención a niños con dificultades de aprendizaje, en particular se da mayor relevancia a las condiciones socioculturales y económicas de los niños considerando que ellas influyen decisivamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De la revisión precedente interesa resaltar dos consideraciones. Primero: pese a los avances que ha alcanzado el estudio de las dificultades de aprendizaje, en nuestro país continúa en vigencia el modelo que descansa en un currículo común y en la atención a las NEE. Segundo: el concepto de NEE deja de manifiesto la heterogeneidad de alumnos que asisten a la escuela y con ella la diversidad de respuestas que deben brindárseles, no obstante es el maestro el que desde su punto de vista personal y profesional (agregamos intuitivo) decide cuál niño es y cual no es un alumno con NEE y por tanto merecedor de trato particularizado. Cómo toma el maestro estas decisiones y qué razones justifican su proceder es lo que investigamos en este estudio.

2.2. El enfoque de la diversidad y la respuesta de los docentes.

Por la relevancia que tiene el tema de la diversidad con respecto a los objetivos planteados en esta investigación nos permitimos resumir algunas consideraciones en torno a este enfoque y sus implicaciones para la práctica docente. A nuestro juicio Marchesi y Martín (1998; pp. 49-73) sintetizan los aportes más relevantes del enfoque de la diversidad en el estudio de las dificultades de aprendizaje, cuando nos dicen:

“Los medios económicos de que dispone una familia, junto con su capital cultural y social, influye poderosamente en las posibilidades educativas de sus hijos. La comunicación entre los miembros de la familia, el nivel del lenguaje, el interés de los padres por la educación de sus hijos, los métodos de disciplina, las actividades culturales que se realizan, los libros que se leen, la información que se intercambia, el tipo de actividades en el tiempo de ocio, las expectativas sobre el nivel de estudios que pueden alcanzar los hijos, son factores que tienen una influencia muy importante en el progreso educativo de los alumnos”.

A ello podemos agregar cuatro consideraciones igualmente importantes. Primero: la diversidad de alumnos no es compatible con un currículo común -generalizado para toda la comunidad educativa-. Segundo: el proyecto educativo con miras a la igualdad de oportunidades para todas las personas requiere de transformaciones sociopolíticas y económicas profundas que reduzcan los orígenes de la desigualdad. Tercero: los maestros no pueden seguir pretendiendo adaptar el alumno a la escuela; no obstante, la escuela tampoco puede adaptarse a sus alumnos si no cuenta con los recursos mínimos para lograrlo. Finalmente, antes que cualquier otro recurso, ningún cambio educativo puede lograrse sin la participación activa de los profesores.

✶ Retomando nuevamente a Marchesi y Martín (1998, p.246) decimos además que la actitud del profesorado es el factor más influyente en el tipo de respuesta educativa que un centro va a proporcionar a la diversidad de sus alumnos. Esta actitud interviene en el currículo que se establece y en su aplicación, en las normas escolares, en la organización de los grupos de alumnos, en el desarrollo de la participación educativa y en las expectativas que mantienen sobre cada uno de sus alumnos. Es por esto que esta investigación inicia preguntando al maestro por su trabajo, las situaciones que atiende cotidianamente en el aula regular, cual de ellas le provoca más problema, cómo las resuelve y qué sugerencias aporta para su abordaje en el aula regular. La respuesta a estas interrogantes se subsume en un sistema de conocimientos que poseen los maestros y que han logrado construir en el contexto de su práctica educativa, sobre el que además sientan las bases de sus acciones presentes y futuras. En ello radica la importancia que adquiere el estudio de tal sistema de conocimientos.

Por consiguiente -continuando con nuestra discusión- en el contexto del aula el maestro evalúa la diversidad de condiciones en que se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y decide que niños requieren ayuda extra. Para decirlo en nuestro lenguaje, taxonomizan la realidad haciendo uso de sus teorías intuitivas. Mediante reconstrucciones hipotéticas (racionales) fundamentadas en los datos suministrados por los docentes que laboran en el cantón de Siquirres, pretendemos develar los mecanismos que participan en

la toma de decisiones que realizan los docentes y que les permite establecer su propia interpretación de la realidad educativa en la que están inmersos. Estos datos nos dirán como ven los maestros a sus alumnos, cuales son sus expectativas y qué están dispuestos a realizar para llevar a buen término el proceso de enseñanza aprendizaje. Nuestro modelo metodológico responde a las inquietudes propias de una investigación en el terreno de la psicología, que pregunta por una cantidad limitada de situaciones que eventualmente podrían presentar los niños que asisten al aula regular pero que, de igual modo, constituyen el conjunto de circunstancias por las cuales más comúnmente llegan los niños al consultorio psicológico.

Introducimos así el concepto “situaciones potencialmente generadoras de demandas pedagógicas particularizadas (SPGDPP)” para referirnos al conjunto de circunstancias en torno a la práctica pedagógica que podrían generar algún tipo de acción particularizada para asegurar el desarrollo satisfactorio del proceso de enseñanza-aprendizaje. La opinión que sobre estas circunstancias tienen los docentes, son el material básico que se analiza en esta investigación.

2.3 Situaciones potencialmente generadoras de demandas pedagógicas particularizadas: una taxonomía posible.

El conjunto de circunstancias en torno a la práctica pedagógica que podrían generar algún tipo de acción particularizada para asegurar el desarrollo satisfactorio del proceso de enseñanza-aprendizaje, puede ser tan amplio que es preciso delimitarlo de acuerdo a los objetivos de nuestra investigación. Esa es la razón por la que elegimos investigar un número limitado de situaciones. Estas situaciones son además los motivos de consulta más frecuentes con los que se presentan los niños a la consulta del psicólogo. Por otra parte, las agrupaciones y definiciones que presentamos en este apartado han sido construidas a partir de los puntos de encuentro que tienen los especialistas en el campo, no así a las definiciones que comparten los docentes de la muestra. Finalmente, la clasificación que construimos en torno a las SPGDPP debe ser considerada únicamente como un instrumento

para el investigador y no como etiquetas factibles de aplicar a los niños que asisten a los centros educativos.

Para los fines de esta investigación clasificamos las SPGDPP en tres grupos, a saber: de tipo permanente, no permanente y de otros tipos.

Las SPGDPP de tipo permanente son aquel conjunto de situaciones que demandan un mayor nivel de exigencia por parte del docente y que por lo general corresponden a trastornos o dificultades de aprendizaje que acompañarán todo el proceso educativo. Estas situaciones incluyen la ausencia, disminución o pérdida leve, moderada o severa, de una o más capacidades físicas, debido a ello requieren de una gran variedad de servicios y profesionales especializados, algunas de ellas son las insuficiencias visuales y auditivas, el retardo mental, el síndrome de Down, el autismo, la parálisis cerebral y motora, las malformaciones y otros problemas de salud como el asma y la diabetes. El ausentismo escolar es una consecuencia que caracteriza a este grupo de situaciones en especial debido a los controles médicos constantes que requieren. No obstante, estas situaciones son consideradas de baja incidencia.

El segundo grupo de situaciones, no necesariamente es “no permanente”, sin embargo, se le ha llamado así para diferenciarlo del primero y porque con la adecuada instrucción escolar se espera la modificación de las alteraciones que eventualmente provoquen. Las SPGDPP de tipo no permanente, se consideran de alta incidencia y consisten en la dificultad leve, moderada o severa en la adquisición, procesamiento y/o mantenimiento de los aprendizajes. Incluyen las dificultades orales y lingüísticas, dificultades de aprendizaje, trastornos emocionales o discapacidades cognitivas leves. Aunque en esta investigación nos circunscribimos únicamente a los problemas del habla, lectura, escritura y las dificultades en matemáticas.

En el caso de las SPGDPP de otros tipos agrupamos una variedad de condiciones físicas, socioemocionales, comportamentales y socioculturales que podrían afectar el

proceso de enseñanza aprendizaje de los niños que asisten a la escuela. Particularmente se incluye el déficit atencional, la hiperactividad, el talento excepcional, los problemas de conducta, la agresividad, las dificultades para relacionarse, la depresión, la enuresis, la encopresis y otras dificultades vinculadas a condiciones de riesgo psicosocial (pobreza, abandono, consumo de drogas, maltrato, abandono de la escuela, bajo rendimiento, etcétera).

A continuación presentamos para consulta general las definiciones operativas de cada una de las SPGDPP que estudiamos en la presente investigación. Al final del capítulo hemos incluido un organigrama que presenta de manera gráfica un resumen de cada una de ellas. (Ver: organigrama de la figura 2.1.).

SPGDPP de tipo permanente

Insuficiencias auditivas: Se refiere a la pérdida o disminución de la capacidad auditiva, diferenciada en el nivel de pérdida (decibeles y hercios), la edad del comienzo de la sordera, su etiología y los factores educativos y comunicativos (actitud de los padres sean oyentes o no), que repercute distintivamente en el desarrollo cognitivo y psicológico (Para ampliar esta revisión se sugiere ir a: Marchesi, 1993, pp 229-247; Marchesi, 1993, pp 249-266).

Insuficiencias visuales: Corresponde a la pérdida o disminución de la capacidad visual, diferenciada por el grado de disminución de la visión y el momento de aparición de los problemas visuales, la etiología (congénito o adquirido), el momento de aparición y la aceptación familiar y social de la deficiencia creando un efecto sobre el desarrollo cognitivo y psicológico. (Para ampliar se sugiere consultar: Ochaita y Rosa, 1993, pp. 211-227).

Retardo mental: Hace referencia a un progreso diferenciado, peculiar, individual igual que el de todos los niños, cuya condición refiere a su retraso en los procesos evolutivos de personalidad y de inteligencia: de la capacidad para responder, para

desempeñarse en la vida y para relacionarse con los demás. Incluye una condición de “déficit” en el desarrollo lo que provoca que no alcancen los mismos niveles de la mayoría de las personas en muchos de los aprendizajes y habilidades. Implica una significativa limitación mental de aptitudes, de capacidad, de inteligencia que redonda en una limitación escolar pero también referida a los conocimientos sociales y de la vida diaria (Más información en: Fierro, 1993 y Meléndez, 2000)

Síndrome de Down: Corresponde a una discapacidad entre moderada y severa que lleva a estos niños a presentar necesidades permanentes de apoyo intensivo durante su escolaridad y gran parte de su vida adulta. Es un trastorno cromosómico que produce retardo mental y anomalías físicas (Para ampliar ir a: Manual Merck, 1999, p1274; Friend y Bursuck, 1999, p138).

Parálisis cerebral: Estado patológico en el que se pueden encontrar diferentes características clínicas (espasticidad, atetosis, ataxia, rigidez y/o temblores), diferente topografía corporal (monoplejía, diplejía, tetraplejía, paraplejia), también diferencias en los factores etiológicos (enfermedades metabólicas congénitas o la incompatibilidad) así como en una serie de alteraciones en el curso de su desarrollo psicológico derivadas de forma directa o indirecta de su trastorno neuromotor pero también el curso completo de su desarrollo. Pese a lo expuesto, por las características particulares de la parálisis cerebral es imprudente pensar en cualquier tipo de generalización (Se puede ampliar esta revisión en : Brasil, 1993, pp 291-312; Friend y Bursuck, 1999, pp 154-156).

Otras insuficiencias de la salud: Implica un conjunto de insuficiencias no identificables a simple vista, entre las que se incluye: la epilepsia, el trastorno hereditario drepanocitosis (deformación y debilitamiento de los glóbulos rojos que produce fatiga, disminución del tono muscular experimentando dolores agudos y crónicos en algunos órganos), SIDA, asma, hemofilia, diabetes y fibrosis quística. Todas las anteriores producen grandes trastornos (unos más que otros) a nivel individual, familiar, social y académico, en particular para el manejo del docente, suelen faltar constantemente a la

escuela implicando el diseño de planes de recuperación acordes a sus necesidades (Se sugiere la consulta de: Friend y Bursuck, 1999, pp 156-165).

Autismo: Se refiere a un trastorno en el desarrollo que se caracteriza básicamente por una incapacidad para establecer relaciones con las personas, un amplio conjunto de retrasos y alteraciones en la adquisición y uso del lenguaje y una insistencia obsesiva en mantener el ambiente sin cambios, con la tendencia a repetir algunas actividades ritualizadas. Esta condición por supuesto va a depender del desarrollo del ciclo vital y de las condiciones que acompañan dicho desarrollo. A nivel educativo el docente requiere propiciar la comunicación desde su propio lenguaje y comprensión de su situación particular. La prevalencia es de 2 a 4 casos por cada 10.000 personas y casi tres veces más frecuente en niños que en niñas (Otras revisiones se encuentran en: Riviére, 1993a, pp313-333; Friend y Bursuck, 1999, pp 165-172).

SPGDPP de tipo no permanente:

Problemas del habla: El habla es la conducta mediante la cual se forman y se organizan los sentidos de la lengua oral. Un problema muy común es el de articulación que consiste en la incapacidad para pronunciar correctamente los sonidos a la edad de desarrollo correspondiente. Básicamente incluye dificultades en la articulación, la fonación y fluidez del habla (Para ampliar se sugiere consultar: Friend y Bursuck, 1999, pp 175-178).

Problemas de lectura: Corresponde a la dificultad asociada a la incapacidad para reconocer las palabras (en el léxico interno de la palabras, en los detectores de palabras, en la vía lexical y en la vía fonológica) e interpretar el texto (en la construcción de proposiciones, construcción de la macroestructura, en la construcción de un modelo mental para el texto y en la estructuración textual y comprensiva del texto). (Más información en Sánchez, 1993, pp 121-137 y pp 139-154; Friend y Bursuck, 1999 pp 178-182).

Problemas de escritura: Refiere a un conjunto de dificultades de aprendizaje y conducta que incluyen el dibujo de grafismos, la ortografía y la expresión escrita. Los

problemas relacionados con la grafía pueden ser producto de una falta de coordinación fina, de dificultades para la concentración en la tarea, de incapacidad para percibir y/o recordar imágenes visuales apropiadamente y de una enseñanza ineficaz en el aula. Los alumnos pueden presentar problemas en las áreas de formación, tamaño, alineación, inclinación, calidad de línea, definición y espaciado, y tienen problemas en la letra de imprenta como en la cursiva. Tienen problemas con la ortografía y en la expresión escrita sus principales problemas radican en el producto y el proceso de la escritura (oraciones simples, frases incompletas, repetición de palabras, incorrecto uso de signos de puntuación, entre otros (Aplicaciones del tema en Friend y Bursuck, 1999, pp 187-188).

Dificultades en matemáticas: Corresponde al conjunto de dificultades de aprendizaje asociados a una dificultad en la organización espacial (dificultad para alinear los números en columnas, puede invertir los números o puede restar el minuendo al sustraendo en una operación de resta por ejemplo, la atención a los detalles visuales (leer incorrectamente signos matemáticos u olvidos de puntos o coma en decimales cuando es necesaria), los errores de procedimiento (omitir un paso importante en la solución de problemas), la imposibilidad de transferir un procedimiento de un problema a otro, dificultad para formar números correctamente, dificultades de memoria. También dificultad para responder problemas de razonamiento matemático y/o con el lenguaje matemático (Consultas en Riviére, 1993b, pp 155-182; Friend y Bursuck, 1999, pp 188-190).

SPGDPP de otros tipos

Déficit atencional e hiperactividad: Se refiere a un déficit en la atención-trastorno hiperactivo (ADHD), caracterizado por una falta de atención severa y crónica, hiperactividad y/o impulsividad. Las causas no son claras pero muchos le atribuyen una base neurológica. Lo importante es que tanto las características y necesidades de los alumnos con ADHD pueden variar considerablemente. Algunos pueden mostrar dificultades para mantener la atención durante la tarea escolar o las actividades recreativas, con frecuencia extravían sus cosas y parecen olvidadizos, mientras otros muestran un desorden

impulsivo-hiperactivo, con el que no pueden quedarse quietos y con frecuencia interrumpen a otros mientras están hablando. Un tercer grupo podría ser aquel que presenta ambas situaciones (Más detalles se encontrarán en Brioso y Sarriá, 1993, pp 183-196; Friend y Bursuck, 1999, pp 212-217).

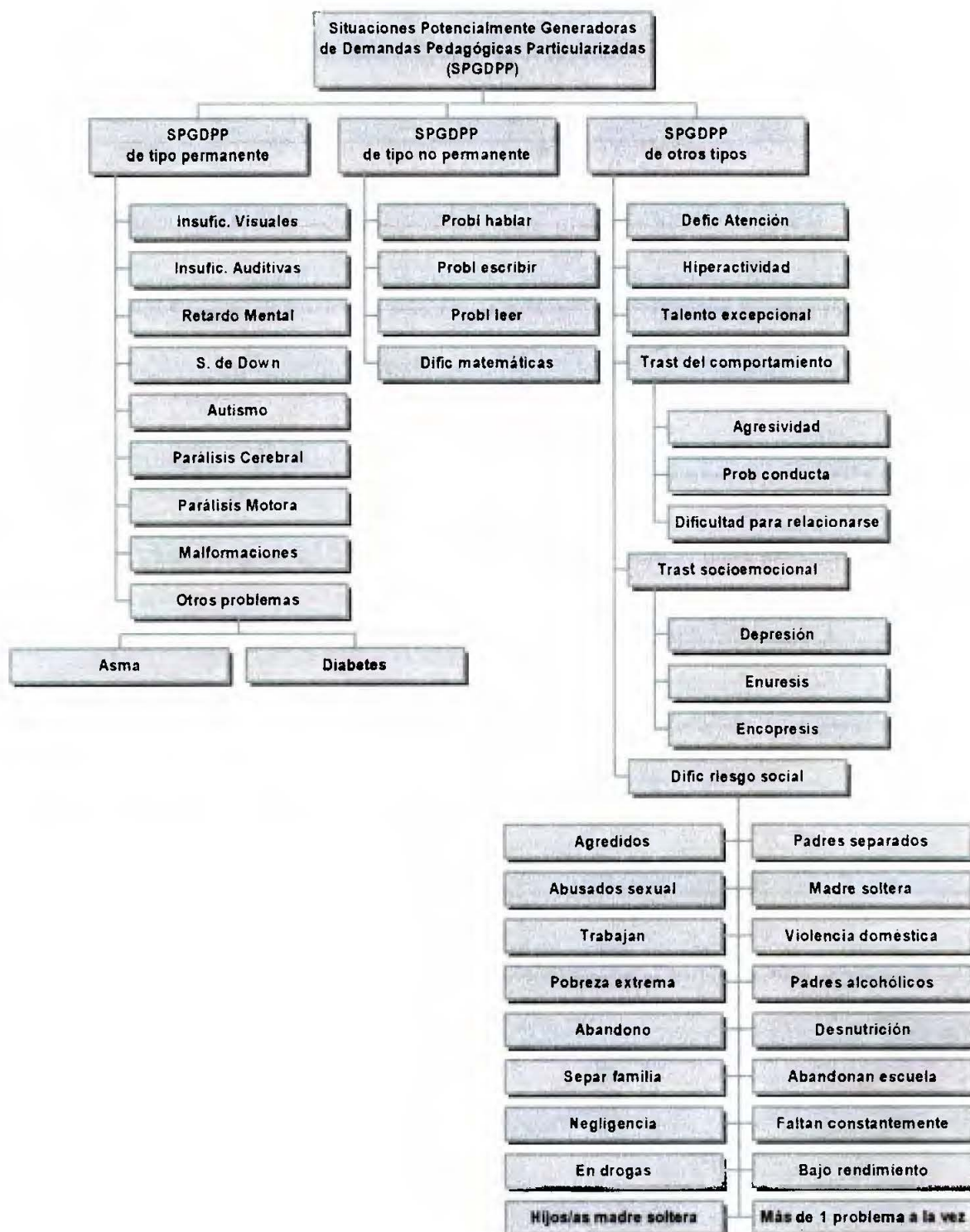
Otros trastornos asociados al comportamiento y las relaciones sociales: En esta categoría se incluye el conjunto de comportamientos asociados a problemas en las relaciones sociales y que devienen en dificultades para relacionarse, la depresión y otros problemas de conducta, de igual manera incluimos los trastornos socioemocionales (enuresis, encopresis y depresión) que constituyen en alguna medida síntomas de otra situación más amplia. La valoración de estos casos involucra el análisis de dimensiones personales (edad, sexo, inteligencia, etc), las condiciones familiares de desarrollo, las oportunidades de experiencias de relaciones interpersonales tempranas, el tipo y la calidad de las mismas, la edad y el sexo de los pares que participan en la interacción, la familiaridad de los niños con otros, el lugar donde transcurre la relación y la naturaleza de la propia relación social (Ampliación del tema en Romero, 1993, pp 87-99).

Talento excepcional: Se refiere a una capacidad demostrada o un alto potencial en el desempeño, básicamente en las áreas intelectual, creativa, específicamente académica y de liderazgo, o un desempeño sobresaliente en artes visuales (Se sugiere consultar Friend y Bursuck, 1993, pp 217-224).

Dificultades asociadas a situaciones de riesgo social: Esta categoría incluye las situaciones de riesgo social, como el abuso (físico, sexual o negligente), la pobreza extrema, las declaraciones de abandono, el consumo de drogas, la convivencia en grupos familiares desintegrados, de madres solteras y la desnutrición. Son muchas las formas en que podrían presentarse las dificultades asociadas a situaciones de riesgo social (Para ampliar la información sobre este tipo de situaciones se recomienda la consulta de Friend y Bursuck, 1993, pp224-233).

Figura 2.1.

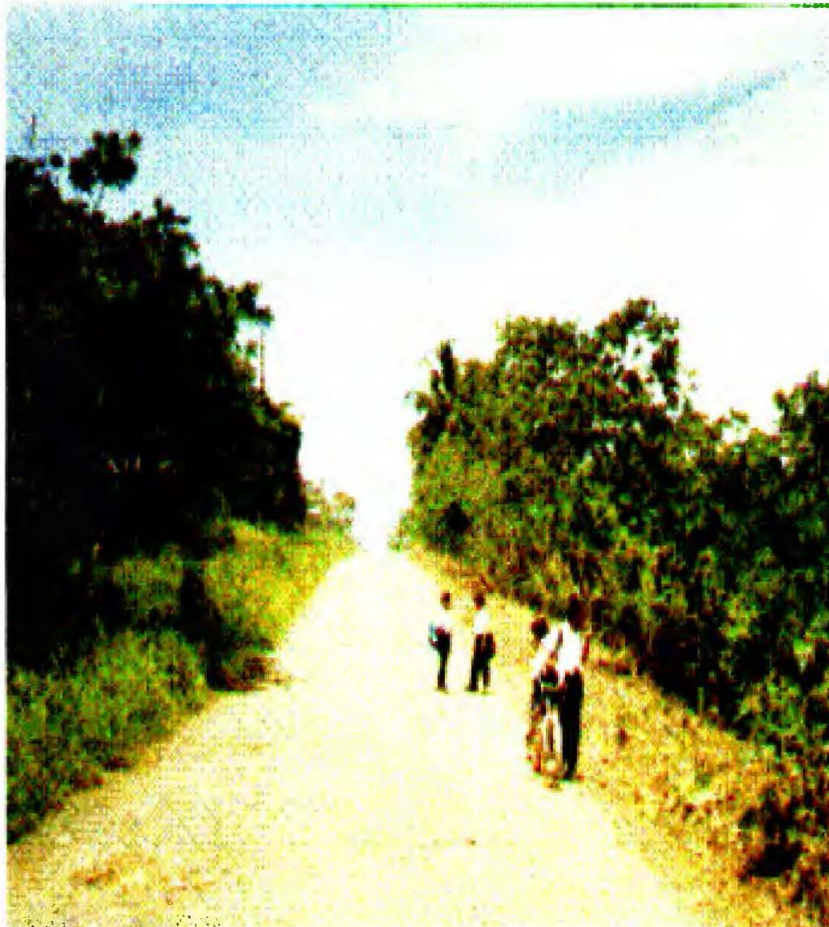
Clasificación de situaciones potencialmente generadoras de demandas pedagógicas particularizadas (SPGDPP)



Nota: Elaborado a partir de la compilación de Marchesi, Coll y Palacios (1993) y el texto de Friend y Bursuck (1999)

II PARTE**LA INVESTIGACION EMPÍRICA**

“Experiencia y práctica docente en el cantón de Siquirres”



Alumnos de la Escuela 4 Millas, Siquirres.

“Las esperanzas que en los años sesenta se pusieron en la educación para garantizar el progreso de todos los ciudadanos se han convertido hoy (...), en exigencia creciente”

Álvaro Marchesi
Elena Martín

CAPÍTULO 3

El cantón de Siquirres

3.1 Datos generales

Nombre: Siquirres o “Sikiare” que en lenguaje indígena significa “río rojo”.

Área: 888.4 kilómetros cuadrados.

Clima: Tropical Húmedo.

Precipitación anual: 3 000 a 4 000 centímetros cúbicos.

Humedad relativa: Mayor al 90%, concentradas en los meses de mayo a noviembre.

Temperatura: Fluctúa entre los 22 y los 36 grados centígrados, las más altas se registran en los meses de marzo, abril y mayo.

Geomorfología: Suelos pantanosos con contenido salino.

Hidrografía: Compuesta por la subvertiente del Caribe de la vertiente del mismo nombre, perteneciente a las cuencas de los ríos Reventazón, Parismina, Pacuare, Madre de Dios y Matina.

Límite: Al norte con el Mar Caribe, al Sur con Turrialba, al Este con el cantón de Matina, y al Oeste con el cantón de Guácimo.

Distritos: Siquirres, Pacuarito, Florida, Germania, Cairo y La Alegría.

Idioma: Español, aunque es frecuente el uso de dialectos como el “make I tell you”, en especial en la población de raza negra.

Principales actividades productivas: Producción bananera, comercio, servicios y turismo.

Religión: En el cantón coexiste una marcada variedad de grupos religiosos (protestantes), aunque predominan los grupos adscritos a la Iglesia católica.

Raza: En el cantón de Siquirres confluyen distintos grupos, en particular mulatos, mestizos, negros, blancos y también un pequeño poblado indígena que habita las zonas montañosas de la comunidad de las Brisas de Pacuarito.

Cultura: Es patente la influencia de la cultura afrocaribeña en el cantón. En especial la música y la dieta.

Población total aproximada: 45 917 habitantes, 23 623 hombres y 22 294 mujeres.

Fuente: Análisis de Situación Integral de Salud. Área de Salud Siquirres, Pirámide poblacional actualizada al primer semestre del 2000.

3.2. Un poco de historia

Siquirres fue descubierto en 1543. En su territorio habitaban grupos indígenas huetares, suerres y pococís. En 1543, Don Juan Fernández de Salinas y de la Cerda puebla el cantón con españoles e indígenas de descendencia Pococí. Porras (1994) afirma que para esa época, Siquirres apenas era un lugar de paso a las plantaciones de cacao de Matina. Es hasta el período 1871 a 1890 cuando Siquirres empieza a transformarse, alojando mayor cantidad de familias en su territorio, a raíz del comienzo de la siembra de banano en toda la provincia de Limón.

El principal atractivo que tenían las compañía bananeras y que motivó la emigración de una gran cantidad de familias de todo el país, fue el comportamiento de maduración de la fruta todos los meses del año que a diferencia de la actividad cafetalera, les garantizaba un trabajo fijo y estable. De igual modo, las compañía bananeras brindaban a sus empleados vivienda con servicio gratuito de agua, luz, reparación y chapea del solar. A diferencia de otros empleados, los obreros bananeros disfrutaban de un lapso de vacaciones más amplio que el estipulado por el Código de Trabajo y tenían la posibilidad de participar de los beneficios de la asociación solidarista. Por otra parte, cada compañía daba apoyo económico a las escuelas como parte de sus programas de acción social, garantizando el adecuado funcionamiento de éstas. Así mismo, cada año compraban y distribuían el total de útiles escolares que iban a requerir los hijos e hijas de sus empleados, ofreciendo además becas y subsidio de transporte para aquellos casos que lo necesitaran. Adicionalmente, el auge de la producción de banano en la provincia de Limón, trajo consigo la posterior instalación del Ferrocarril al Atlántico para el traslado de la fruta a los puertos de exportación, convirtiéndose en otra fuente importante de empleo en la región.

El arduo trabajo de construcción de la línea férrea hizo que el Gobierno de Costa Rica, trajera de Jamaica, esclavos negros para que realizaran esta tarea, así en el año 1872, la población jamaiquina sumaba alrededor de unos veinte mil. De ahí en adelante, la producción bananera se configuró como la principal actividad productiva del cantón en estrecha vinculación con la actividad del Instituto Costarricense de Ferrocarriles

(INCOPER). No obstante, la crisis económica del país a inicios de los años 90' tuvo un impacto devastador en el INCOFER, el cual deja de funcionar en el año 1995¹.

3.3. Situación actual.

En la actualidad, el sector bananero atraviesa una de las más agudas crisis de la última década, a raíz de la apertura del mercado internacional que por su puesto tiene un impacto decisivo en la organización socioeconómica general de toda la provincia. La sobreproducción de banano a nivel internacional y el término de los convenios internacionales, que garantizaba la exportación de la fruta nacional al mercado europeo y norteamericano, con la reciente aprobación del nuevo régimen de la Comunidad Económica Europea denominado “primer llegado, primer servido”, así como el alto costo de producción con respecto a otros países, deja a Costa Rica inmerso en una de las peores crisis que podría atravesar este sector, amén de las implicaciones en la organización social de la población, en especial por el despido masivo y la recontractación selectiva que ha venido imponiéndose. A todo esto ha de agregarse el impacto de la crisis en el sector comercio, en especial aquel sector que opera en los poblados aledaños a las fincas bananeras; este es el caso de la pequeña y mediana empresa productoras de lácteos (leche y queso principalmente), comercializadoras de ropa (ventas de ropa a domicilio) y víveres (pulperías, comisariatos, fondas) quienes ven disminuida la colocación de sus productos. En el ordenamiento sociofamiliar, podríamos suponer que esta crisis se acompaña del aumento acelerado de la pobreza que favorece la aparición de la violencia intradomiliar y las actividades económicas ilícitas (como es el caso del tráfico-consumo de drogas).

En el campo de la salud, Siquirres cuenta con una área compuesta por 15 equipos básicos de atención integral (EBAIS) que cubren todo el territorio del cantón; éstos junto con los servicios de apoyo de trabajo social, psicología, psiquiatría (1 vez por mes), pediatría, odontología, farmacia, laboratorio, enfermería y medicina general, garantizan la atención integral a toda la población. Entre las actividades dirigidas a la población

¹ Entrevista con el Sr. Marvin Ortiz, asesor solidarista de la Escuela Social Juan XXIII.

preescolar y escolar se encuentra, el tamizaje general anual, que incluye la valoración de agudeza visual y auditiva, y la identificación y clasificación de riesgo, ambas realizadas por el EBAIS en cada centro educativo y con participación del o la docente². Los niños y niñas identificados con alto riesgo y aquellos casos en que los recursos del EBAIS han sido insuficientes para atenderles, terminan por referirse a los servicios de trabajo social y psicología. Los motivos más frecuentes de referencia a la consulta psicológica corresponden a las dificultades de aprendizaje y el abuso infantil, por ejemplo, para el año 2 000, las dificultades en el aprendizaje representaban el 41.25% de la consulta total en este servicio³.

En materia educativa es notorio el crecimiento que el cantón ha venido presentando; por ejemplo, hace tan sólo tres años, Siquirres contaba con tres colegios, dos de ellos ubicados en la comunidad de El Carmen, a saber el Colegio Público de Maryland, y el Centro Educativo de Bandeco, este último de carácter privado. En el distrito primero se encontraba el Colegio Técnico Profesional de Siquirres. Para el año 1998 se abre además el Colegio de La Alegría y sólo un año después el Colegio de Cairo. No obstante, debe tenerse en cuenta que el crecimiento en infraestructura, no implica necesariamente el acceso de todos los adolescentes en edad escolar. Más bien, pareciera que la crisis del sector bananero y el aumento consecuente de la pobreza y la violencia intrafamiliar ha venido a repercutir en un aumento en la deserción escolar, principalmente en las zonas más desprotegidas.

Por otra parte, este desarrollo que podría entenderse como el aumento de las posibilidades de acceso educativo, también ha sido evidente en el contexto de la educación superior. Por ejemplo, hasta el año 1997 en el cantón sólo existía la Universidad Estatal a Distancia (UNED) y el aula universitaria de la Universidad de Costa Rica, posterior a esa fecha se produce una proliferación acelerada de universidades privadas, entre las que

² Caja Costarricense del Seguro Social y Ministerio de Salud (1995). Normas de atención integral de salud del primer nivel de atención. San José, Costa Rica: Caja Costarricense del Seguro Social.

³ Servicio de Psicología (2000). Registro manual motivos de consulta. Siquirres, Limón: Área de Salud de Siquirres.

podríamos mencionar a la Universidad Florencio del Castillo y la Universidad Autónoma de Centroamérica (UACA). Y más recientemente se incorpora a la lista de universidades, la Universidad Nacional que imparte la carrera de Educación en las instalaciones de la Escuela Justo Antonio Facio.

Con respecto a la educación general básica, no contamos con información suficiente para documentar la cantidad de escuelas que se han abierto en los últimos años en el cantón, aunque sabemos que, por un lado, en la actualidad funcionan 84⁴ centros educativos preescolares y escolares tanto públicos como privados, en donde laboran 284 docentes y por otro lado, dos de esas escuelas (la escuela de Siquirrito y la escuela La Amelia) funcionan como escuelas de atención prioritaria desde el año 1998.

Sin el ánimo de simplificar estos detalles, veamos en el siguiente mapa, la distribución de los centros educativos de preescolar y escolar presentes en el cantón, así como los principales focos de producción bananera.

⁴ Departamento de Estadísticas del Ministerio de Educación Pública (1999). Nómina de centros educativos, clasificados por provincia, cantón y distrito administrativo. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.

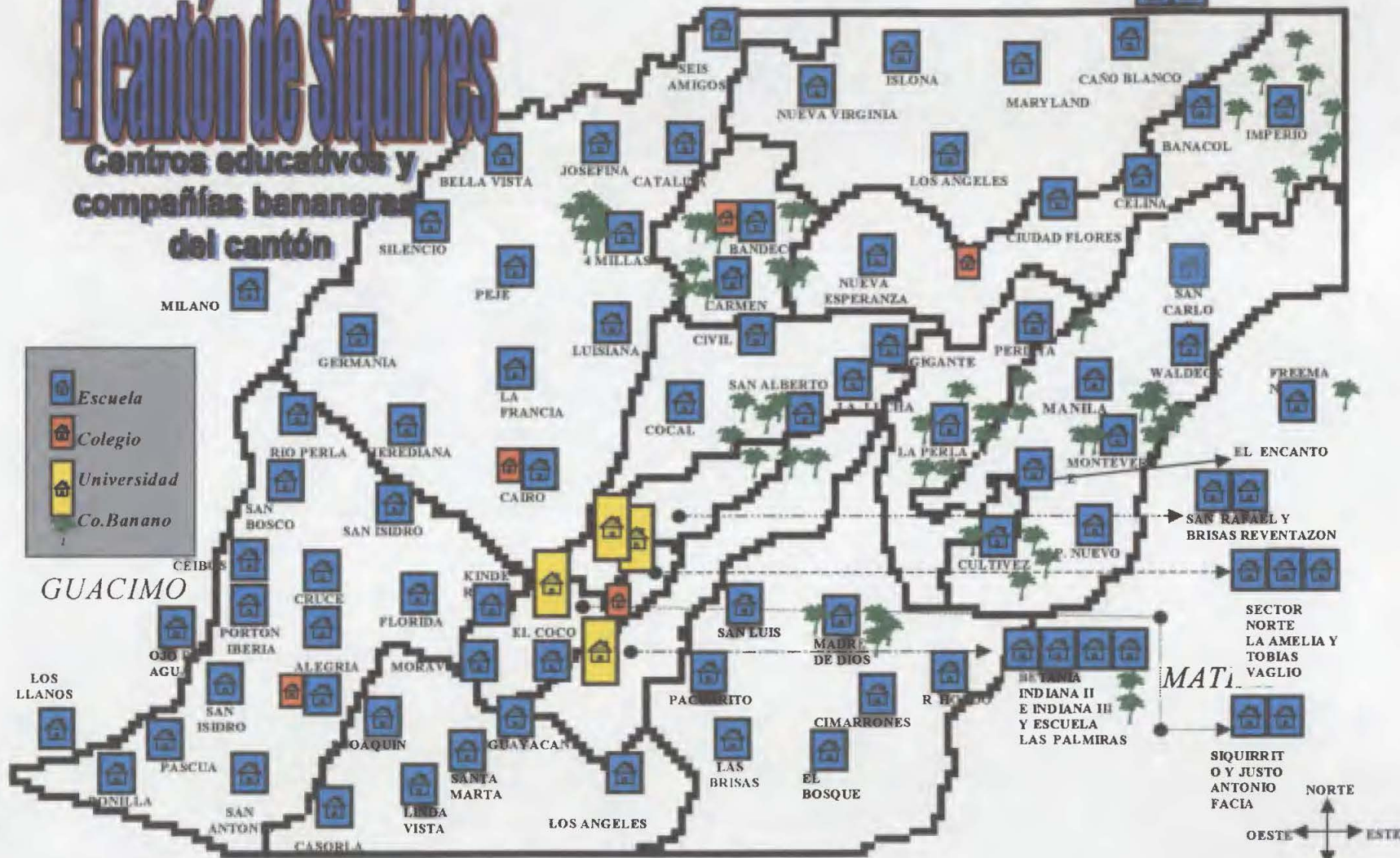
El cantón de Siquirres

Centros educativos y
compañías bananeras
del cantón

B. TORTUGUERO
B. PARISMINA

MAR CARIBE

-  Escuela
-  Colegio
-  Universidad
-  Co. Banano



GUACIMO

LOS LLANOS

MATI

CARTAGO

Elaborada por: Licda. Deyanira Quesada Ruiz, Jefatura de Trabajo Social, Area de Salud Siquirres, C.C.S.S.

CAPÍTULO 4

Marco Metodológico.

4.1 Tipo de estudio

El presente es un estudio de opinión exploratorio de tipo censal y descriptivo que se inscribe dentro del marco de los estudios cuantitativos, la información es recopilada mediante el uso de dos cuestionarios semiestructurados y de autoaplicación. Se trata de un estudio empírico que intenta un primer acercamiento a las teorías intuitivas docentes.

4.2. Población y muestra

La población de este estudio corresponde al total de docentes y directores de escuela que laboran en el cantón de Siquirres. De acuerdo con el censo de personal del departamento de estadísticas del Ministerio de Educación Pública (Ministerio de Educación Pública, 1999), para el año 2000 el cantón de Siquirres contaría con 84 escuelas en las que se esperaba contar con un total de 284 maestros (de preescolar y I y II Ciclo).

En esta investigación se logró contactar a 205 maestros y 68 directores a quienes se les entregó un cuestionario de recolección de datos; sin embargo, al finalizar el estudio, la muestra se había reducido a 119 maestros y 38 directores.

4.3. Procedimiento y técnicas de recolección de datos.

La recolección de los datos se realizó mediante el uso de dos instrumentos tipo cuestionario semi-estructurado y de auto-aplicación. Un cuestionario por escuela o centro educativo, el cual fue llenado por el director de la unidad académica y un cuestionario del

mismo tipo para cada uno de los maestros que tenían a su cargo uno o más grupos de alumnos.

Previa autorización por parte de los directores de escuela (en el caso de los circuitos 05 y 06 se contó además con el visto bueno de los supervisores de circuito), se procedió a entregar personalmente a cada uno de los sujetos participantes en la investigación –en su lugar de trabajo- el cuestionario correspondiente, comunicándosele simultáneamente la fecha límite de entrega y las indicaciones generales para ser llenados. Salvo las escuelas de Barra de Parismina y Barra de Tortuguero, las demás escuelas fueron visitadas por la investigadora.

El cuestionario dirigido a directores de centros educativos contempló los siguientes apartados: estadísticas generales de los recursos humanos y materiales disponibles; estadísticas de los alumnos y los cursos, índices de promoción y deserción escolar del centro y estadísticas sobre alumnos en situaciones consideradas potencialmente generadoras de demandas pedagógicas particularizadas. No obstante, algunos cuestionarios no incluyeron respuestas atinentes a deserción, ni índice de promoción escolar, por lo que prescindimos de ella en esta investigación.

El cuestionario dirigido al maestro contempló apartados que dan cuenta de las siguientes variables o aspectos:

Contexto ambiental: se refiere a la descripción de las comunidades en donde se encuentran las escuelas participantes en el estudio que nos permita contextualizar el ambiente en el que se desarrollan los niños de estas comunidades.

Trayectoria personal de los docentes: esta variable estudia las características generales que particulariza al grupo de maestros participantes en el estudio, básicamente datos con respecto a su edad, el sexo, nivel académico, experiencia, etcétera.

Percepciones intuitivas docentes sobre la frecuencia con que se presentan en el aula regular algunas situaciones consideradas potencialmente generadoras de demandas pedagógicas particularizadas: como lo advierte su nombre, este aspecto investigado se refiere al conjunto de opiniones que tienen los docentes sobre la frecuencia general (“muy frecuente”, “frecuente”, “poco frecuente”, “nunca”) en que se presentan en el aula regular algunas situaciones consideradas potencialmente generadoras de demandas pedagógicas particularizadas (por ejemplo: “niños con déficit atencional”, “niños con problemas para hablar”, “niños que trabajan”, “niños con parálisis motora”, etc). Además incluye estimaciones de frecuencia diferenciada por sexo (“más frecuente en niños”, “más frecuente en niñas”, “igual en ambos”) y edad de los niños (“más frecuente en menores de 9 años”, “más frecuente en mayores de 9 años”, “igual en ambos”), así como la cantidad de situaciones que actualmente se presentan en el aula regular.

Atribuciones intuitivas docentes sobre las consecuencias que provoca en la práctica educativa la presencia de SPGDPP: este apartado incluye una pregunta en torno a las actividades docentes (individuales, grupales, extraclase) que no se pueden llevar a cabo adecuadamente por la presencia de algunas situaciones (SPGDPP). En aquellos casos en que el maestro consideró que varias de esas actividades se veían afectadas por la presencia de estas situaciones, se les ofreció la opción: “varias”; por otro lado, cuando consideraron que no se afectaba ninguna actividad, podían elegir la opción: “no afecta ninguna actividad”. Con esta información exploramos el conjunto de opiniones que tienen los educadores sobre el nivel de exigencia que demandan estas situaciones factibles de ocurrir en su aula regular, y a las que suponemos, deben y dan respuesta en su práctica educativa cotidiana.

Percepciones y atribuciones intuitivas docentes sobre adecuaciones curriculares: corresponde al conjunto de información obtenida a partir de la pregunta por el tipo de adecuación curricular que necesitaría cada uno de los alumnos que presenten alguna SPGDPP (adecuación de acceso, significativo y no significativa). En aquellos casos en que el docente consideraba que el niño no necesitaba adecuación, tenía la alternativa de

marcar “ninguna”. De igual modo, si pensaba que no necesitaba una adecuación curricular pero sí debía prestársele algún tipo de atención particularizada, se dejó un espacio abierto denominado: “otro”.

Acciones frente a la atención de SPGDPP: corresponde al conjunto de actos planeados o no, que relata el docente acerca de la mejor manera de atender a un alumno en particular. Se exploran las experiencias exitosas del docente frente a similares circunstancias.

Tratándose de una pregunta abierta, las respuestas obtenidas se reagruparon en función de seis categorías, a saber: adecuaciones curriculares, atención individualizada y acciones tendientes a modificar la conducta del niño, del docente y/o de la familia, así como la consulta a un especialista. Para aclarar estas consideraciones revisemos la siguiente tabla en donde se presentan ejemplos de respuestas brindadas por los maestros de acuerdo a la categoría asignada.

Tabla 4.1.
Categorización de las recomendaciones brindadas por los docentes para el abordaje en el aula regular de SPGDPP

Categoría	Ejemplo de respuestas
Adecuación curricular	“Aplicar una adecuación curricular”
Atención individualizada	“Modificar el ambiente” “Clases de recuperación” “Ubicar al niño frente a la pizarra” “Ponerle más trabajo en grupo”
Modificar la actitud del niño	“Darle premios” “Ponerle castigos” “Motivar la niño”
Modificar la actitud del docente	“Tener paciencia” “Brindar cariño” “Conocer más su problema” “Acercarse al niño” “Ser amigo del niño” “Hablar más con el niño” “Dialogar “
Modificar la actitud de la familia	“Reunirse con los padres” “Hablar con los padres”
Referir	“Referir”

Atribuciones causales docentes sobre SPGDPP: en este apartado se intenta construir alguna explicación causal a partir del análisis de las respuestas brindadas por los docentes respecto a los temas anteriores.

Al final del cuestionario se incluyó una encuesta de opinión (lista de afirmaciones sobre diversos temas relacionados que debían ser calificadas de acuerdo a los niveles de aceptación y rechazo de las frases) no obstante, los resultados obtenidos de esta aplicación corresponden al objetivo externo de esta investigación, por lo que no serán analizados en este informe. El proceso de recolección de información inició el primer día del mes de junio del año 2000 y concluyó la segunda semana del mes de septiembre.

En general, no se presentaron contratiempos importantes, salvo los casos en que al llegar a la escuela ésta se encontraba cerrada, o que en su defecto, el director o maestro a cargo, no tuviera a mano los cuestionarios para devolverlos, así como las situaciones en que por falta de tiempo los participantes referían no haber podido responder el cuestionario. Sólo en una ocasión, un director nos refirió no poder autorizar el permiso a sus maestros para participar en el estudio, por considerar que en esos días estaban muy ocupados atendiendo los procesos de evaluación a estudiantes.

En el caso del circuito 05, los contratiempos fueron atendidos oportunamente por el supervisor del circuito, quien participó activamente en todo el proceso de investigación. En particular colaboró con el envío y/o recibo de los cuestionarios dirigidos a las escuelas de su sector.

4.4 Técnicas y procedimientos para el análisis de la información.

Los datos fueron almacenados en bases de datos y procesados en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS). Tratándose de un estudio exploratorio descriptivo con una extensa cantidad de información, los análisis básicos se realizan a partir de la distribución de frecuencias simples, dejando para posteriores investigaciones la incorporación de otras alternativas.

CAPÍTULO 5

Presentación y análisis de resultados.

En este apartado se realiza la descripción y el análisis de la información obtenida en el proceso investigativo. Básicamente, presentamos una descripción general de cada uno de los aspectos investigados con el fin de ir construyendo una propuesta que se acerque a las teorías intuitivas docentes sobre algunas SPGDPP. Por las características de los datos obtenidos en este estudio, la presentación de resultados se hace mediante cuadros descriptivos.

5.1. Contexto ambiental: características generales de los centros educativos.

Para lograr una idea general acerca de las condiciones sociales de las comunidades en donde laboran los docentes, en particular del ambiente en donde se desarrollan los niños que asisten a estas escuelas, se preguntó por el número de circuito y el nombre de la escuela a que pertenece este grupo muestral.

Respecto al número de circuito, el 56.0% de la muestra está representada por el circuito 05, el 28.9% y 13.2% restante corresponde a los circuitos 06 y 04 respectivamente. A nuestro juicio, estos resultados podrían estar vinculados con la participación protagónica que tuvo el supervisor del circuito 05 en nuestra investigación, en especial en el proceso de recolección de los datos.

Asimismo, el cuadro 5.1 muestra la cantidad de cuestionarios recopilados de acuerdo al nombre de la Escuela.

Cuadro 5.1.
DISTRIBUCIÓN DE LA CANTIDAD DE CUESTIONARIOS RESPONDIDOS
POR DIRECTORES Y DOCENTES DE ACUERDO AL
NOMBRE DE LA ESCUELA.
(n=38/119)

NOMBRE ESCUELA	CUEST DIRECT.	CUEST DOCENT.	NOMBRE ESCUELA	CUEST DIRECT.	CUEST. DOCENT
Escuela Pacuarito	0	4	Escuela Casoria	1	1
Escuela La Perla*	1	6	Escuela Caño Blanco	1	1
Escuela Cultivez*	1	3	Escuela Gigante*	1	1
Escuela Fausto Herrera Cordero	0	3	Escuela La Esperanza	1	1
Escuela Indiana III*	1	2	Escuela Los Angeles	1	1
Escuela San Luis	1	2	Escuela Montecristo	1	1
Escuela El Encanto*	0	1	Escuela Moravia	1	1
Escuela Monteverde*	0	1	Escuela San Joaquín	1	1
Escuela Pueblo Nuevo*	1	1	Escuela Vegas de Imperio	1	1
Centro Educativo Bandeco*	1	0	Escuela Sector Norte	1	7
Escuela Siquirrito	1	6	Escuela San Alberto*	1	4
Escuela La Amelia	0	5	Escuela El Carmen*	1	5
Escuela Brisas del Reventazón	1	3	Escuela Nueva Virginia	1	5
Escuela Santa Marta	1	3	Escuela El Coco	1	3
Escuela Ciudadela Flores	1	2	Escuela Nueva Esperanza	1	3
Escuela IDA Los Angeles	0	2	Escuela Maryland	1	3
Escuela Justo Antonio Facio	0	3	Escuela Guayacán	1	2
Escuela El Peje	1	4	Escuela Imperio*	0	2
Escuela El Cruce	1	3	Escuela de Cairo	0	4
Escuela Herediana	0	2	Escuela Antonio Fernández Gamboa	1	5
Escuela Altos de Bonilla	1	1	Escuela San Antonio	1	2
Escuela Las Lomas	1	1	Escuela IDA Lousiana	0	2
Escuela Cuatro Millas*	1	1	Escuela Bonilla	1	1
Escuela La Francia	1	1	Escuela de Pascua	1	1
			Escuela El Silencio	1	1
TOTAL				38	119

(*) escuelas ubicadas en zonas de producción bananera

Como se aprecia en este cuadro, la muestra está representada mayoritariamente por directores y docentes del mismo centro educativo; sólo en algunos casos se trata de distinto centro de enseñanza. Con respecto al tipo de población adscrita a cada centro educativo se encontró que el 92.1% de las escuelas se ubican en zona rural y sólo el 7.9% corresponden a comunidades urbano-marginales, no teniendo representación del sector urbano. Cabe mencionar que el 31.57% de estas escuelas están ubicadas en zonas de producción bananera.

De esta manera obtendríamos una primera descripción de la comunidad en la que habitan los niños que asisten a la escuela. Por ejemplo, pensemos en una comunidad típica rural de producción bananera como La Perla o San Alberto. Ésta se encuentra organizada en función de las instituciones y espacios de recreación con que cuenta, es decir: la escuela, la finca y la planta empacadora de banano, el comisariato y/o la pulpería de barrio (donde se realiza buena parte de las compras de víveres y utensilios del hogar), la plaza de fútbol, la cantina (territorio exclusivo de los varones adultos en su mayoría padres de familia) y una o dos iglesias (a las que asisten principalmente las mujeres y sus hijos/as pequeños/as). Este escenario es semejante a otras comunidades rurales no productoras de banano como lo serían la comunidad de La Alegría, El Peje, o la de Santa Marta.

Retomando a Vega (1994), en estas comunidades se encuentran principalmente, poblaciones de bajo nivel académico, para los cuales las actividades laborales remuneradas son de exclusividad masculina. Este ambiente favorece la promoción y reproducción de los estereotipos de género en donde el hombre se visualiza como fuerte y proveedor en contraposición de la mujer que se concibe como sumisa y doméstica.

Por otra parte, al preguntar por el tipo de escuela -públicas o privadas-, se encontró que: el 2.4% de las escuelas (una en total) son privadas y el 97.4% restante corresponde a escuelas públicas (dos de ellas de atención prioritaria). En síntesis, se trata de escuelas públicas ubicadas primordialmente en comunidades rurales. Es decir, escuelas alejadas, con menor acceso a los servicios públicos y privados que se ofrecen en el centro del cantón. Por ejemplo: mientras que una comunidad urbana como Miraflores cuenta con facilidad de transporte público diario y constante, la comunidad de El Silencio recibe ese servicio sólo un día a la semana. Igual desventaja se encuentra cuando comparamos el acceso a otros servicios como serían: salud, educación media y superior, entre otros.

En otro orden de cosas, el cuadro 5.2 muestra los resultados obtenidos con respecto a la cantidad de recursos y servicios que ofrecen estos centros educativos.

Cuadro 5.2.
CANTIDAD DE RECURSOS Y SERVICIOS INSTITUCIONALES
(n= 38)

Recursos	Total	Porcentaje	Servicios	Total	Porcentaje
Comedor escolar	35	92.1	Primeros auxilios	3	7.9
Biblioteca	15	39.5	Trabajador(a) social	1	2.6
Campo de juegos	16	42.1	Psicólogo(a)	2	5.3
Lab. Cómputo	3	7.9	Orientador(a)	1	2.6
Piscina	1	2.6	Odontólogo(a)	3	7.9
Gimnasio	1	2.6	Médico(a)	2	5.3
Aula recurso*	3	7.9	Junta de educación	38	100.0
Transporte escolar	4	10.5	Comité apoyo educativo	11	28.9

(*) Corresponde a 2 aula recurso y 1 aula de problemas aprendizaje.

De este cuadro es posible extraer lo siguiente: la gran mayoría de escuelas participantes en la muestra cuentan con comedor escolar (92.1%) y tienen el apoyo de los padres de familia a través de las juntas de educación (100%). Sin embargo, el 60.5% de estas escuelas carecen de una biblioteca, al 57.9% les hace falta un campo de juegos y más del 92% no tienen laboratorio de cómputo, piscina, gimnasio ni aula recurso. Esta situación se repite con respecto a los servicios, por ejemplo: el 94% de las escuelas no tienen un psicólogo ni médico de planta y al 92% les hace falta el servicio de odontología y primeros auxilios.

A este respecto es preciso señalar que: de acuerdo con la inspección ocular realizada en cada centro educativo pudimos comprobar que la mayor parte de estos recursos se encuentran en las escuelas privadas y/o de atención prioritaria. Por consiguiente, sería importante investigar los efectos que esta distribución desigual podría generar al interior del proceso de enseñanza aprendizaje. Máxime considerando los logros alcanzados en materia de derechos humanos, en particular con respecto al papel protagónico que debe asumir la educación para garantizar el progreso y desarrollo de todos los ciudadanos en igualdad de condiciones.

Retomando a Marchesi y Martín (1998), sería importante desarrollar investigaciones que puntualicen cómo el progreso educativo y la igualdad de oportunidades para todos, pasa necesariamente por el análisis de los medios económicos de que dispone la

familia y el centro educativo al que asisten los niños, así como al capital cultural y social que ellas transmiten, ya sea para perpetuar las desigualdades, o bien, favorecer cambios estructurales tendientes a disminuir dichas desigualdades.

Ampliando a este respecto veamos los resultados obtenidos en torno a la calidad (buen o mal estado) de estos recursos. Obsérvese el cuadro 5.3.

Cuadro 5.3
CALIDAD DE LOS RECURSOS EXISTENTES

Recursos	Buen estado		Mal estado		Total n	
	Total	%	Total	%		
Comedor escolar	24	72.72	9	27.27	33	36
Biblioteca	10	76.92	3	23.07	13	37
Campo de juegos	14	93.33	1	6.66	15	37
Lab de cómputo	3	100.00	0	0.00	3	38
Piscina	1	100.00	0	0.00	1	38
Gimnasio	1	100.00	0	0.00	1	38
Aula recursos	2	100.00	0	0.00	2	37
Transporte escolar	4	100.00	0	0.00	4	38

Como se aprecia en este cuadro más del 72% de los recursos presentes en las escuelas del cantón se encuentran en perfecto estado de funcionamiento. No obstante al relacionar estos datos con las derivaciones hechas a partir del cuadro 5.2, lo cierto es que: al parecer son los alumnos de las escuelas privadas y de atención prioritaria los que gozan de mayores privilegios con respecto a los alumnos de las escuelas públicas.

Esta conclusión reafirma la necesidad de indagar a fondo los efectos que pueden tener estos resultados con respecto al nivel de desarrollo que adquieren los alumnos a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje. En particular sería importante investigar qué ocurre con esas escuelas -como la de San Luis-, que funcionan en una sola pieza de cemento, sin divisiones internas, sin adecuada ventilación, sin textos, sin comedor escolar y por supuesto como ocurre en la mayor parte de las escuelas, sin laboratorio de cómputo, sin piscina y sin otros recursos adicionales. Asimismo, evidenciar la disparidad en los niveles

de exigencia docente que implica laborar en una escuela con recursos adecuados con respecto a las que no los tienen.



Escuela San Luis. Circuito 06. Siquirres.

La carencia de recursos, unido a un alto número de alumnos por docente es otro de los aspectos que podría influir diferencialmente en el desarrollo académico de los alumnos, en particular porque –a nuestro juicio- esta situación demanda mayor competencia profesional. Lo anterior motivó la inclusión –en el cuestionario a docentes- de una pregunta sobre la matrícula –diferenciada por sexo y grado académico-. No obstante no todos los entrevistados respondieron a la totalidad de ítems propuestos, por lo que sólo nos referiremos a la matrícula total reportada. Los cálculos estadísticos derivados de ella se muestran en el cuadro 5.4.

Cuadro 5.4.
DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS POR MAESTRO Y MATRICULA TOTAL
REPORTADA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS
(n=112)

	<u>Nños</u>	<u>Niñas</u>	<u>Total</u>
Promedio	15,32	14,24	29,56
Desviación estándar	6,40	6,82	12,12
Total	1 716	1 595	3 311

Tomando en cuenta estos datos es posible notar que en opinión de los docentes, la matrícula total en las escuelas es de 3311 alumnos, 1716 niños y 1595 niñas. Cada grupo se compone de entre 17,44 y 41,68 personas. Con respecto a la matrícula total de los centros educativos, el cuadro 5.5 muestra –de acuerdo al reporte de directores-, la matrícula de los centros educativos, diferenciada por sexo y grado académico.

Cuadro 5.5
MATRICULA DE CENTROS EDUCATIVOS: DIFERENCIADA POR SEXO
Y GRADO ACADEMICO
(n= 38)

GRADO	MATRÍCULA		TOTAL
	Masculino	Femenino	
Kinder	195	174	369
I Grado	394	326	720
II Grado	331	279	610
III Grado	333	285	618
IV Grado	294	248	542
V Grado	247	217	464
VI Grado	204	216	420
Total	1998	1745	3743

En este cuadro se puede observar que a 38 escuelas asiste un total de 3743 alumnos/as, 1998 varones, 1745 mujeres. La diferencia en 432 alumnos–con respecto a la matrícula reportada por los docentes- podría explicarse por la participación de docentes y directores de distinto centro educativo. Exceptuando el Kinder y el II grado, la matrícula total de la escuela desciende al aumentar el grado académico de los alumnos, por ejemplo: de los alumnos matriculados en primer grado sólo el 58.33% está representado en el VI grado y si bien es cierto, la cantidad de mujeres que se matriculan en kinder, I, II, III, IV y V grado es inferior a la de los varones, para el caso del VI grado esta situación muestra una tendencia inversa. Es posible que estos resultados se vinculen con el fenómeno de la emigración –especialmente de aquellas familias vinculadas con la producción bananera- así como la incorporación temprana de los varones al mercado laboral.

A modo de resumen

Partiendo de esta información, podemos decir que se trata principalmente de escuelas públicas a las que asisten niños de clase media, media-baja y/o baja. La mayoría de estas escuelas, carecen de los recursos y servicios que sí tienen las escuelas de atención prioritaria y las de orden privado, su matrícula oscila entre los 3311 y 3743 alumnos. La gran mayoría de escuelas se ubican en zonas rurales, dedicadas principalmente a la producción bananera del cantón. Lo anterior hace suponer que se trata de familias de bajos niveles educativos, en donde las actividades laborales remuneradas se conciben como de exclusividad masculina, lo que tiende a reproducir y promover los estereotipos de género. De igual modo, tomando en cuenta la actual crisis económica del país con respecto a la exportación bananera y la consecuente disminución del empleo en toda la zona atlántica, podría suponerse que se ha producido un aumento de la pobreza y las contradicciones sociales acaecidas alrededor de las desigualdades, las cuales muchas veces favorecen -de alguna manera- la violencia intradomiliar y el deterioro en las posibilidades de desarrollo en estas comunidades.

5.2. Trayectoria personal de los docentes: descripción de la muestra

En esta investigación participaron 119 maestros/as y 38 directores/as, es decir 41.9% y 58% de los docentes y directores/as que laboran en el cantón y el 45.23% y 55.88% de los docentes y directores/as a quienes se les entregó el cuestionario. No obstante, el foco principal de nuestra investigación descansa en la información que suministraron los 119 docentes, debido a ello presentamos a continuación una caracterización general de este grupo de maestros.

Para iniciar veamos en el cuadro 5.6. la distribución de la muestra con respecto al sexo y la edad de los participantes.

Cuadro 5.6.
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR SEXO Y EDAD
DE LOS Y LAS DOCENTES.
(n=113)

Edad	Femenino		Masculino		Total	%
	Total	%	Total	%		
Menor 20 años	2	1,7	0	0,0	2	1.76
De 21 a 25 años	17	15,0	0	0,0	17	15.04
De 26 a 30 años	16	14,2	7	6,1	23	20.35
De 31 a 35 años	17	15,0	5	4,4	22	19.46
De 36 a 40 años	25	22,1	3	2,6	28	24.77
De 41 a 45 años	15	13,2	1	0,8	16	14.15
De 46 a 50 años	3	2,6	2	1,7	5	4.42
TOTAL	95	84,1	18	15,9	113	100.00

Tomando en cuenta los resultados precedentes es posible llegar a dos conclusiones relevantes, primero, la labor docente continúa siendo representada por una mayoría significativa de mujeres, al menos en este estudio participaron 5.27 maestras por 1 maestro. Segundo, respecto a la edad se puede decir que se trata de población adulta de entre los 21 y 45 años de edad, teniendo mayor representación las mujeres entre los 36 y los 40 años. Ampliando esta información el cuadro 5.7. muestra los resultados obtenidos en torno a la pregunta referente a los años de laborar en educación..

Cuadro 5.7
EXPERIENCIA DOCENTE DIFERENCIADA POR SEXO
(n =115)

Sexo	Meses		1 a 5 años		5 a 10 años		Más de 10		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Femenino	12	10.43	29	25.21	26	22.60	30	26.08	97	84.34
Masculino			5	0.43	9	7.82	4	3.47	18	15.65
Total	12	10.43	34	29.56	35	30.43	34	29.56	115	100

Como se aprecia en el cuadro 5.7., el 89.57% de los maestros tienen al menos 1 año de laborar en educación y más del 60% alcanzan los 5 años o más años de experiencia docente.

En síntesis: en este estudio participaron más mujeres que varones, en edades que oscilan entre los 36 y 40 años de edad, las cuales tienen -a juicio personal- la experiencia suficiente para atender las distintas demandas que eventualmente se le presenten en el aula regular. Cabe señalar que con esto no estamos diciendo que sea la mejor manera de abordar las situaciones propuestas, tampoco lo contrario, sólo decimos que habrán vivido ya algunas situaciones que particularmente han debido intervenir y sobre las cuales tienden a presentar la misma respuesta en función de los resultados obtenidos con anterioridad.

Por otra parte, el cuadro 5.8 muestra los resultados obtenidos en torno a la pregunta sobre el grado académico de los docentes. Veamos.

Cuadro 5.8.
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR GRADO ACADÉMICO
(n=111)

GRADO ACADEMICO	TOTAL	%	GRADO ACADEMICO	TOTAL	%
Secundaria completa	6	5,4	Egresado licenciatura	14	12,6
Estudiante universitario	19	17,1	Licenciatura	22	19,8
Bachillerato	46	41,4	Maestría	4	3,6

De esta manera es posible apreciar que la mayor parte de los/as docentes tienen grado académico de bachillerato; no obstante pareciera que esta información podría variar en los próximos años, en especial si consideramos que, al preguntarles si estaban estudiando en la actualidad, el 60.5% de estos maestros respondieron afirmativamente y al preguntarles ¿qué estudian?, el 56.7% de ellos continuaba estudios en el área de educación.

Por otra parte, con el fin de obtener una idea general acerca de la preparación que tienen estos maestros (los que se encuentran estudiando) para enfrentar las distintas situaciones que acontecen en el aula, les preguntamos por el nombre del centro educativo en donde obtuvieron el grado académico. El cuadro 5.9 muestra los resultados obtenidos.

Cuadro 5.9.
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE ACUERDO A LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS
EN DONDE OBTUVIERON EL GRADO ACADÉMICO.
(n=109)

Nombre de la institución	Total	%
Universidad Florencio del Castillo	44	40,4
Universidad Latina	16	14,7
Universidad de Costa Rica	13	11,9
Universidad Nacional	12	11,0
Universidad Estatal a Distancia	11	10,1
Universidad Autónoma de C. A.	9	8,3
Colegio Técnico Profesional de Siquirres	3	2,8
Escuela Normal	1	0,9

A nuestro juicio, estos resultados sugieren que en realidad los/as docentes tienen especial preferencia por las universidades privadas, las mismas que como resaltamos en el capítulo 3 de este informe, han proliferado en los últimos años en el cantón de Siquirres. No obstante, la predilección por estas universidades en comparación con las instituciones del estado nos parece contradictoria; en particular si consideramos que, la mayoría de estos docentes laboran tiempo completo en escuelas rurales de difícil acceso, ¿no sería entonces más apropiado optar por un sistema de educación a distancia como el que ofrece la UNED, la cual por lo demás, cuenta con las mejores condiciones de funcionamiento en el cantón?.

Las razones que explican esta situación pueden ser diversas y aunque nuestra investigación no permite explicarlas es preciso evidenciar esta realidad y sugerir su estudio en investigaciones futuras que pongan énfasis en los planes curriculares de todos los centros de educación superior con el fin de develar posibles ventajas académicas de los centros de enseñanza privada en comparación con las universidades públicas.

Continuando con el tema preguntamos por la última capacitación recibida. El cuadro 5.10 muestra los resultados obtenidos.

Cuadro 5.10.
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN EL TEMA DE LA ÚLTIMA
CAPACITACIÓN RECIBIDA.
(n= 78)

Tema	Total	%	Tema	Total	%
Ninguna	26	33,3	Materias básicas	4	5,1
Evaluación	13	16,7	Lecto-escritura	3	3,8
Déficit atencional	2	2,6	Código Niñez y		
Sexualidad	5	6,4	Adolescencia	4	5,1
Planeamiento	1	1,3	Problemas de aprendizaje	2	2,6
Relaciones humanas	2	2,6	Nutrición del escolar	1	1,3
Ciencia y Tecnología	1	1,3	Violencia doméstica	1	1,3
Método W.R.de Chacón	2	2,6	Métodos de enseñanza	1	1,3
Micromundos	2	2,6	Deporte	1	1,3
Adecuaciones curriculares	1	1,3	Atención de emergencias	2	2,6
Alfabetización	1	1,,3			

Tomando en cuenta la actual coyuntura de transformación educativa de cara al cumplimiento de la ley 7600 y las consecuentes regulaciones en materia de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, es preciso resaltar -con respecto a los resultados de este cuadro- al menos dos consideraciones importantes: la primera estriba en el alto porcentaje de maestros (33.3%) que dicen no haber recibido ningún tipo de capacitación en todos sus años de servicio. Lo cual nos parece un fallo enorme con respecto a la claridad y calidad del proceso educativo con miras a la transformación. Una segunda impresión que dejan estos resultados es la constatación de una marcada variedad de temas abordados en las capacitaciones, aunque esto puede estar vinculado con la diversidad de necesidades que tienen los docentes, sería preciso investigar los contenidos tanto como la utilidad que tienen estos aprendizajes para la práctica cotidiana dentro del aula. En este sentido los resultados que presentamos a continuación podrían servir para clarificar las necesidades reales en materia de capacitación que tienen estos docentes con respecto a la atención de SPGDPP con miras al desarrollo satisfactorio del proceso de enseñanza aprendizaje, en especial el desarrollo de un proceso educativo en igualdad de condiciones para todos los alumnos.

A modo de resumen

La muestra de este estudio está compuesta en su mayoría por docentes de preescolar y escolar que laboran en escuelas públicas rurales en el cantón de Siquirres, más del 50% son mujeres entre los 36 y 40 años de edad con más de 5 años de laborar en educación. Cada docente atiende en promedio un grupo de entre 17,44 y 41,68 alumnos. Una buena parte de las escuelas carece de los recursos y servicios mínimos de funcionamiento o si los tienen estos se encuentran en mal estado. A estos maestros no se les ha brindado espacios de capacitación permanente que favorezca la intervención en el aula de los niños y niñas con dificultades en el aprendizaje. Debido a ello suponemos que éstos utilizan sus propios recursos (experiencia, conocimientos previos, biografía, etc) para atender las distintas situaciones que eventualmente demanden estrategias de intervención particularizadas.

5.3 Percepciones intuitivas docentes sobre la frecuencia en que se presentan en el aula regular algunas SPGDPP

A lo largo de esta investigación hemos venido sosteniendo la idea acerca de la multiplicidad de factores que confluyen en la práctica pedagógica, y cómo las teorías intuitivas que elaboran y construyen los maestros repercuten en las distintas formas de evaluar y abordar la diversidad (de alumnos, condiciones, conceptualizaciones, estrategias, etc). También dijimos que en este estudio nos circunscribiríamos a un conjunto limitado de aspectos o variables de investigación que posibilitara un primer acercamiento a ese conjunto de conocimientos generado en torno a las intuiciones de los docentes que laboran en el cantón de Siquirres.

Para iniciar la presentación de lo que encontramos alrededor de este gran objetivo decidimos preguntar en un primer momento por la frecuencia general de aparición de algunas situaciones factibles de presentarse en el aula regular, así como, por la cantidad de circunstancias que actualmente se atienden. Más adelante, encontraremos opiniones respecto a las consecuencias que ellas representan y las posibles estrategias de abordaje. Por ahora, limitémonos a revisar los resultados respecto a las percepciones intuitivas docentes sobre frecuencia general de aparición de SPGDPP.

El 5.11 muestra la distribución de la frecuencia general reportada por los docentes sobre la frecuencia general con que se presentan estas situaciones en el aula. Básicamente los resultados en torno a la siguiente consigna: **“Califique cada una de las siguientes situaciones, según la frecuencia con que usted ha tenido que trabajar con niños y/o niñas en las condiciones que se indican. Marque con una equis el espacio de elección”**.

Cuadro 5.11.
DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES DE FRECUENCIA GENERAL REPORTADA POR LOS
DOCENTES SOBRE LA OCURRENCIA EN EL AULA REGULAR DE SITUACIONES
POTENCIALMENTE GENERADORAS DE DEMANDAS
PEDAGÓGICAS PARTICULARIZADAS.

SPGDPP	MUY	FRECUENTE	FRECUENTE	POCO	NUNCA	n
	FRECUENTE			FRECUENTE		
	%	%	%	%		
Permanentes						
Insuficiencias auditivas	0,9	7,2	49,5	42,3	111	
Insuficiencias visuales	2,7	12,4	49,6	35,4	113	
Retardo mental	0,0	1,8	28,8	69,4	111	
Síndrome de Down	0,9	0,9	13,6	84,5	110	
Autismo	1,0	3,8	14,4	80,8	104	
Parálisis cerebral	0,9	0,0	7,3	91,7	109	
Parálisis motora	0,0	0,9	22,7	76,4	110	
Malformaciones	1,8	3,5	29,8	64,9	114	
Problemas importantes de salud	5,3	10,5	60,5	23,7	114	
No permanentes						
Problemas para hablar	8,8	19,3	58,8	13,2	114	
Problemas para escribir	23,9	39,8	28,3	8,0	113	
Problemas para leer	29,0	40,2	21,5	9,3	107	
Dificultades en Matemáticas	24,6	44,7	23,7	7,0	114	
Otras situaciones						
Déficit atencional	12,6	24,3	36,9	26,1	111	
Hiperactividad	19,1	27,0	45,2	8,7	115	
Talento excepcional	8,0	19,6	53,6	18,8	112	
Otras situaciones asociadas al comportamiento						
Agresividad	18,4	19,3	43,0	19,3	114	
Problemas de conducta	25,7	30,1	34,5	9,7	113	
Dificultad para relacionarse	6,1	16,7	65,8	11,4	114	
Otras situaciones asociadas a trastornos socio-emocionales						
Depresión	4,4	14,2	58,4	23,0	113	
Enuresis	0,9	9,2	27,0	62,6	115	
Encopresis	0,0	4,5	16,1	79,5	112	
Otras situaciones asociadas a riesgo psicosocial						
Abuso físico	5,5	18,2	40,9	35,5	110	
Abuso sexual	1,8	3,7	30,3	64,2	109	
Estudio y trabajo	6,4	15,5	49,1	29,1	110	
Pobreza extrema	20,9	28,7	38,3	12,2	115	
Declarados en abandono	1,8	5,4	36,9	55,9	111	
Separados de su familia	14,4	9,0	48,6	27,9	111	
Negligencia en el cuidado	8,9	17,0	44,6	29,5	112	
Consumo de drogas	1,8	0,0	19,8	78,4	111	
Madre soltera	29,5	27,7	33,9	8,9	112	
Padres separados	29,5	26,8	33,9	9,8	112	
Violencia doméstica	9,8	15,2	50,0	25,0	112	
Padres alcohólicos	12,9	26,7	44,8	15,5	116	
Desnutrición	8,9	11,6	51,8	27,7	112	
Abandono de la escuela	8,8	20,4	43,4	27,4	113	
Faltan constantemente	21,9	26,3	44,7	7,0	114	
Bajo rendimiento	21,4	30,4	38,4	9,8	112	
Más de un problema a la vez	13,2	20,2	45,6	21,1	114	
Sin problemas	16,2	21,9	35,2	26,7	105	

De acuerdo con los datos suministrados en el cuadro 5.11 es posible notar lo siguiente: 1) para los docentes que laboran en el cantón de Siquirres las situaciones de tipo permanente son las de más baja incidencia en el aula regular. Como se aprecia, más del 64% de la muestra considera que la parálisis cerebral (91.7%), el Síndrome de Down (84,5%), el autismo (80.8%), la parálisis motora (76.4%), el retardo mental (69.4%) y las malformaciones (64.9%), no corresponden a demandas pedagógicas frecuentes. Aunque, las insuficiencias visuales (64.6%) y auditivas (57.6%) y los problemas importantes de salud (76.3%) se perciben un poco más frecuentes.

Ahora bien, la baja frecuencia con que se presentan estas situaciones, indica de alguna manera, una disminución en la experiencia que los maestros tienen para atenderlas en el aula regular, asimismo, tomando en cuenta que estas situaciones requieren de mejores y más cantidad de recursos para acceder al aprendizaje y que es precisamente esos recursos y servicios de los que carecen la mayor parte de las escuelas consultadas, es factible suponer que pese a su baja frecuencia, aquellos casos que acontecen en el aula regular implican una demanda muy grande para el maestro a cargo de ese grupo de alumnos, para la cual, posiblemente tampoco está capacitado.

Paradójicamente, ésta situación se presenta de manera inversa con respecto a las SPGDPP de tipo no permanente, por ejemplo: de cada 100 maestros 44,7 consideran que las dificultades en matemáticas siempre han sido frecuentes, unos 40,2 opinan lo mismo con respecto a los problemas de lectura y 39,8 maestros aseguran que los problemas de escritura son frecuentes en la comunidad estudiantil.

Diversos estudios (Sánchez, 1993; Riviére, 1993; Friend y Bursuck, 1999) confirman la alta incidencia de estas situaciones en el trabajo cotidiano del maestro. No obstante, retomando a Riviére (1993) sería prudente realizar una investigación exhaustiva con respecto a la capacidad que tienen los maestros para enseñar. Según el autor cabe la posibilidad de que el problema no lo presente el niño, sino el docente, quien finalmente no sabe cómo dirigir el aprendizaje.

Independientemente de las razones que justifican estos resultados lo cierto es que – en opinión de los docentes- las dificultades asociadas a la lecto-escritura y las matemáticas han sido frecuentes en el aula regular.

Ahora bien, pese a la marcada disparidad en el comportamiento de los resultados con respecto a las demás situaciones consultadas, con ella se obtiene una caracterización general de la dinámica cotidiana en el aula. Veamos algunos ejemplos: más del 55% de los docentes consideran la encopresis (79.5%), el consumo de drogas (78.4%), el abuso sexual (64.2%), la enuresis (62.6%) y las declaraciones de abandono en los niños (55.9%) como situaciones que nunca se presentan en el aula regular, diferenciándose de los problemas de conducta (entre el 25.7% y el 30.1%), pobreza extrema (20.9% y 28.7%), hijos de madre soltera (29.5% y 27.7%), hijos de padres separados (29.5% y 26.8%), niños que faltan constantemente (21.9% y 26.3%) y que tienen bajo rendimiento escolar (21.4% y 30.4%) por calificarlos como situaciones de mayor incidencia (entre muy frecuente y frecuente). Caracterizando una vez más el ambiente social en que se desarrollan estos alumnos.

Por otra parte, las demás situaciones son calificadas por la mayoría de docentes como “poco frecuentes”, por ejemplo de cada 100 maestros más de 39 opina que el déficit atencional (39.9) se presenta poco en el aula regular, lo mismo ocurre con la hiperactividad (45.2), el talento excepcional (53.6), la agresividad (43.0), las dificultades para relacionarse (65.8) y la depresión ((58.4). No obstante, vale decir que –a nivel global- todas las situaciones presentadas son sensibles de ocurrir en el aula regular. Como habíamos apuntado, las de mayor incidencia son, las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas; mientras que la parálisis cerebral y el Síndrome de Down difícilmente se presentan en las aulas.

Continuando con esta descripción, la variable sexo, aporta algunas particularidades interesantes. Para ello obsérvese los resultados del cuadro 5.12 respecto a la siguiente consigna: **“De acuerdo a su experiencia, díganos en qué sexo es más frecuente encontrar las situaciones que le presentamos”** (Ver cuadro 5.12).

Cuadro 5.12.
DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES DE FRECUENCIA GENERAL REPORTADA POR LOS
DOCENTES SOBRE LA OCURRENCIA EN ELAULA REGULAR DE SITUACIONES
POTENCIALMENTE GENERADORAS DE DEMANDAS PEDAGÓGICAS
PARTICULARIZADAS: DIFERENCIADA POR SEXO

SPGDPP	NIÑOS	NIÑAS	IGUAL	n
	%	%	%	
Permanentes				
Insuficiencias visuales	16,7	7,7	75,6	78
Insuficiencias auditivas	15,2	6,1	78,8	66
Retardo mental	19,6	8,7	71,7	46
Síndrome de Down	19,4	8,3	72,2	36
Autismo	8,8	2,9	88,2	34
Parálisis cerebral	10,5	0,0	89,5	38
Parálisis motora	15,2	4,3	80,4	46
Malformaciones	17,4	2,2	80,4	46
Problemas importantes de salud	8,6	11,1	80,2	81
No permanentes				
Problemas para hablar	38,7	14,4	46,8	111
Problemas para escribir	27,9	4,8	67,3	104
Problemas para leer	26,0	5,8	68,3	104
Dificultades en matemáticas	12,6	14,6	72,8	103
Otras situaciones				
Déficit atencional	26,4	6,9	66,7	87
Hiperactividad	73,1	0,0	26,9	104
Talento excepcional	16,3	28,8	55,0	80
Otras situaciones asociadas al comportamiento				
Agresividad	77,1	1,9	21,0	105
Problemas de conducta	75,9	2,7	21,4	112
Dificultad para relacionarse	20,7	35,9	43,5	92
Otras situaciones asociadas a trastornos socioemocionales				
Depresión	12,3	22,2	65,4	81
Enuresis	24,6	19,7	55,7	61
Encopresis	27,7	8,7	63,8	47
Otras situaciones asociadas a riesgo psicosocial				
Abuso físico	46,7	7,8	45,6	90
Abuso sexual	4,8	45,2	50,0	62
Estudio y trabajo	49,4	10,8	39,8	83
Pobreza extrema	3,3	3,3	93,3	90
Declarados en abandono	11,4	5,7	82,9	70
Separados de su familia	13,8	3,8	82,5	80
Negligencia en el cuidado	12,0	6,0	81,9	83
Consumo de drogas	54,8	2,4	42,9	42
Madre soltera	8,2	9,2	82,7	98
Padres separados	5,4	3,2	91,4	93
Violencia doméstica	3,8	6,3	89,9	79
Padres alcohólicos	8,0	2,3	89,8	88
Desnutrición	7,6	6,3	86,1	79
Abandono de la escuela	36,6	6,1	57,3	82
Faltan constantemente	32,7	9,9	57,4	101
Bajo rendimiento	30,8	1,9	67,3	104
Más de un problema a la vez	16,2	0,0	83,8	74
Sin problemas	1,8	24,6	73,7	57

De este cuadro se pueden inferir dos aspectos relevantes. En primer lugar: los docentes consideran que la mayor parte de las situaciones presentadas, son factibles de ocurrir en el aula regular con independencia de la edad. No obstante, pareciera que algunas situaciones tienen carácter de exclusividad de género. Por ejemplo: de cada 100 maestros más de la cuarta parte, opina que los varones tienen más problemas que las mujeres. En particular, los consideran propensos a: las dificultades para hablar, leer, escribir, muestran déficit atencional, enuresis, encopresis, combinan más las labores académicas con el trabajo remunerado, consumen drogas, abandonan fácilmente la escuela, faltan más a clases, tienen bajo rendimiento escolar y son principalmente –en comparación con las niñas- víctimas de abuso físico. De igual modo, a este grupo se le asigna con especial relevancia la conducta agresiva, la hiperactividad y los problemas de conducta. Por el contrario, en el caso de las mujeres, éstas se visualizan con menores problemas (24.6 de cada 100 maestros consideran que “no tienen problemas”), los cuales a lo sumo tienen que ver con “dificultades para relacionarse”, “abuso sexual” y/o “depresión”.

Ahora bien y sin ánimo de hacer conjeturas precipitadas creemos que esta investigación no puede brindar una conclusión que logre explicar los resultados obtenidos en el cuadro precedente aunque de alguna manera, hemos logrado evidenciar una fuerte participación de la variable sexo en la percepción que tienen los maestros sobre el comportamiento (entiéndase como “otras situaciones asociadas al comportamiento”) de los alumnos dentro de la institución escolar. A nuestro juicio, solo desde otras investigaciones que esperamos puedan desprenderse de este estudio, podrán darnos mayor información que permita construir una explicación científica sobre este tema en particular y posiblemente sobre el resto de la información que presentamos.

En otro orden de cosas, el cuadro 5.13 muestra la distribución de la frecuencia general reportada por los docentes sobre la ocurrencia en el aula regular de SPGDPP diferenciada por grupo de edad. Básicamente las respuestas obtenidas en torno a la consigna: **“De acuerdo a su experiencia díganos en qué grupo de edad es más corriente encontrar las situaciones que se le presentan”** (Veamos el cuadro 5.13).

Cuadro 5.13.
DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES DE FRECUENCIA GENERAL REPORTADA POR LOS
DOCENTES SOBRE LA OCURRENCIA EN EL AULA REGULAR DE SITUACIONES
POTENCIALMENTE GENERADORAS DE DEMANDAS PEDAGÓGICAS
PARTICULARIZADAS: DIFERENCIADA POR GRUPO DE EDAD

SITUACIONES	MENORES	MAYORES	IGUAL	n
	DE 9 AÑOS	DE 9 AÑOS		
	%	%	%	
Permanentes				
Insuficiencias auditivas	16,7	8,3	75,0	72
Insuficiencias visuales	19,0	6,3	74,6	63
Retardo mental	23,3	2,3	74,4	43
Síndrome de Down	20,5	2,6	76,9	39
Autismo	20,0	2,9	77,1	35
Parálisis cerebral	20,5	0,0	79,5	39
Parálisis motora	18,6	7,0	74,4	43
Malformaciones	29,3	4,9	65,9	41
Problemas importantes de salud	15,6	9,1	75,3	70
No permanentes				
Problemas para hablar	67,6	5,6	26,9	108
Problemas para escribir	39,6	12,3	48,1	106
Problemas para leer	35,0	15,5	49,5	103
Dificultades en matemáticas	13,3	20,0	66,7	105
Otras situaciones				
Déficit atencional	26,2	10,7	63,1	84
Hiperactividad	29,0	9,7	61,3	93
Talento excepcional	12,9	8,6	78,6	70
Otras situaciones asociadas al comportamiento				
Agresividad	13,0	15,6	71,4	77
Problemas de conducta	7,7	32,7	59,6	104
Dificultad para relacionarse	27,8	24,4	47,8	90
Otras situaciones asociadas a trastornos socio-emocionales				
Depresión	15,9	15,9	68,3	82
Enuresis	61,7	3,3	35,0	60
Encopresis	62,0	0,0	38,0	50
Otras situaciones asociadas a riesgo psicosocial				
Abuso físico	13,0	15,6	71,4	77
Abuso sexual	15,8	10,5	73,7	57
Estudio y trabajo	2,5	55,0	42,5	80
Pobreza extrema	10,0	1,3	88,8	80
Declarados en abandono	20,7	5,2	74,1	58
Separados de su familia	14,5	6,6	78,9	76
Negligencia en el cuidado	20,5	2,6	76,9	78
Consumo de drogas	6,4	46,8	46,8	47
Madre soltera	9,8	6,1	84,1	82
Padres separados	5,1	7,7	87,2	78
Violencia doméstica	12,3	4,1	83,6	73
Padres alcohólicos	11,9	7,1	81,0	84
Desnutrición	33,8	2,7	63,5	74
Abandono de la escuela	6,3	38,0	55,7	79
Faltan constantemente	13,0	29,3	57,6	92
Bajo rendimiento	8,5	22,3	69,1	94
Más de un problema a la vez	6,8	13,7	79,5	73
Sin problemas	10,0	4,0	86,0	43

De esta manera obtenemos una caracterización de la frecuencia general de aparición de SPGDPP, no sólo por sexo, sino también de acuerdo con la edad del alumno. En ese sentido podemos decir dos cosas:

1. Si bien es cierto, para una gran cantidad de los maestros consultados, la mayoría de situaciones se presentan con independencia de la edad, el análisis minucioso de los reportes de frecuencia atribuibles únicamente a los niños menores y mayores de 9 años, revela una tendencia por considerar que los niños de preescolar y I Ciclo, presentan mayor cantidad de situaciones que aquellos cuya edad asciende a los 9 años.

2. Para estos maestros, el combinar trabajo y estudio (55.0 de cada 100 maestros), el consumo de drogas (46.8 por cada 100 docentes), la deserción escolar (38.0 maestros por cada 100), los problemas de conducta (32,7 de cada 100), el ausentismo (29,3 maestros de cada 100), el bajo rendimiento (22.3 de cada 100 maestros), las dificultades en matemáticas (20.0 de cada 100), el abuso físico (15.6 maestros de cada 100), la agresividad (de cada 100 docentes 15.6) y la multiplicidad de problemas (13.7 maestros de cada 100) son –primordialmente- atribuidos a niños mayores; mientras que, las situaciones de tipo permanente, y las asociadas a trastornos socioemocionales, así como la mayor parte de las situaciones de los tipos no permanente, asociadas al comportamiento y al riesgo psicosocial, son atribuidas a niños de menor edad. Por ejemplo: de cada 100 maestros más de 61 opinan que los problemas para hablar, la enuresis y la encopresis son más frecuentes en niños pequeños.

Para ampliar estas consideraciones, revisemos a continuación los cuadros 5.14 y 5.15; ambos muestran la cantidad de situaciones presentes actualmente en el aula, permitiendo hacer inferencias importantes con respecto a la incidencia y prevalencia de SPGDPP en el cantón de Siquirres. Estos cuadros se construyeron a partir de la siguiente interrogante: **“¿Cuántas de las siguientes situaciones se presentan en su aula? Establezca las diferencias por sexo y edad de los niños”**.

Cuadro 5.14.
DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA GENERAL REPORTADA POR DOCENTES Y
DIRECTORES/AS SOBRE LA CANTIDAD DE SITUACIONES
QUE SE PRESENTAN EN EL AULA REGULAR.

SPGDPP	DOCENTES			DIRECTORES		
	TOTAL	%	n	TOTAL	%	n
Permanentes						
Insuficiencias auditivas	19	0,57	110	8	0,21	35
Insuficiencias visuales	49	1,47	110	37	0,98	35
Retardo mental	7	0,21	112	2	0,05	35
Síndrome de Down	2	0,06	114	1	0,02	35
Autismo	16	0,48	115	16	0,16	35
Parálisis cerebral	1	0,03	114	1	0,02	35
Parálisis motora	3	0,09	114	1	0,02	35
Malformaciones	5	0,15	111	20	0,53	35
Problemas importantes de salud	79	2,38	111	41	1,09	35
No permanentes						
Problemas para hablar	168	5,07	102	82	2,19	35
Problemas para escribir	401	12,11	105	199	5,31	35
Problemas para leer	439	13,25	104	306	8,17	35
Dificultad en matemáticas	500	15,10	105	273	7,29	35
Otras situaciones						
Déficit atencional	138	4,16	108	63	1,68	35
Hiperactividad	132	3,98	108	107	2,85	35
Talento excepcional	123	3,71	111	66	1,76	35
Otras situaciones asociadas al comportamiento						
Agresividad	130	3,92	107	64	1,70	35
Problemas de conducta	309	9,33	101	192	5,12	35
Dificultad para relacionarse	134	4,04	104	51	1,36	35
Otras situaciones asociadas a trastornos socioemocionales						
Depresión	46	1,38	111	20	0,53	35
Enuresis	23	0,69	111	23	0,61	35
Encopresis	7	0,21	112	2	0,05	35
Otras situaciones asociadas a riesgo psicosocial						
Abuso físico	61	1,84	110	42	1,12	35
Abuso sexual	18	0,54	111	12	0,32	35
Estudio y trabajo	106	3,20	110	34	0,90	35
Pobreza extrema	167	5,04	110	136	3,63	35
Declarados en abandono	18	0,54	112	9	0,24	35
Separados de su familia	93	2,80	109	25	0,66	35
Negligencia en el cuidado	79	2,38	109	47	1,25	35
Consumo de drogas	13	0,39	115	2	0,05	35
Madre soltera	212	6,40	107	80	2,13	35
Padres separados	203	6,13	109	58	1,54	35
Violencia doméstica	38	1,14	108	13	0,34	35
Padres alcohólicos	114	3,44	109	83	2,21	35
Desnutrición	101	3,05	110	39	1,04	35
Abandono de la escuela	38	1,14	112	11	0,29	35
Faltan constantemente	225	6,79	104	115	3,07	35
Bajo rendimiento	327	9,87	114	242	6,46	35
Más de un problema a la vez	370	11,17	106	54	1,44	35
Sin problemas	181	5,46	109	324	8,65	35

NOTA: Las columnas correspondientes a TOTAL y %, se hacen con respecto al total de matrícula reportada por los participantes (docentes= 3311, directores= 3743), mientras que n, corresponde al número de docentes y directores que dieron respuesta a ese ítem en particular.

Tomando en consideración los registros de frecuencia enunciados con anterioridad, es factible concluir lo siguiente:

1. Tanto los maestros como los directores tienen una percepción similar acerca de la cantidad de situaciones presentes actualmente en el aula regular. Para ambos grupos de sujetos las situaciones de tipo no permanente, de otros tipos y las asociadas al comportamiento, son las de mayor presencia en el cantón. Mientras que las restantes, reciben una puntuación inferior. En particular, las situaciones se consideran como las menos frecuentes.

Ahora bien, la disminución relativa en la cantidad de situaciones de tipo permanente no significa la ausencia de consecuencias importantes para la práctica educativa, por el contrario, el solo hecho de considerar, por ejemplo que en el cantón se presente 16 casos de autismo, entre 5 y 25 malformaciones, o bien, de entre 41 a 79 casos de problemas importantes de salud en la población escolar, implica ya la necesidad de establecer estrategias de intervención pedagógica claras que favorezcan el proceso de enseñanza- aprendizaje de estos alumnos, en particular si consideramos que, por un lado, estas situaciones son las que requieren mayor cantidad de recursos y servicios; y por otro, la mayoría de escuelas participantes en el estudio, carecen de los recursos y servicios básicos de funcionamiento, o si los tienen éstos se encuentran en mal estado y los docentes del cantón, no cuentan con espacios de capacitación y discusión permanente que favorezca la construcción de alternativas de atención para estos niños.

2. En el cantón de Siquirres, hay mayor incidencia (mayor número de casos) de situaciones asociadas al tipo no permanente, en donde, por cada 100 alumnos existe entre 7.29 (273 casos) y 15.10 niños (500 casos) con dificultades en matemáticas. Entre 8.17 (306 casos) y 13.25 (439 casos) niños que presentan problemas en lectura, y entre los 5.31 (199 casos) y los 12.11 (401 casos) estudiantes con alguna dificultad para escribir.

3. Las situaciones asociadas a otros tipos, del comportamiento, socioemocionales y de riesgo psicosocial, no registran cantidades importantes, aunque, considerando el medio socio cultural y económico en que se desarrollan estos alumnos, es posible que se trate de un subregistro en la información y no necesariamente una descripción real de la situación de clase. Vale decir que ello puede estar influido por la limitación de tiempo que tuvieron los docentes para responder al cuestionario. En particular por el exceso de trabajo que tenían al momento de la aplicación; o bien, a la “interiorización” de esa realidad (apercepción intuitiva de la realidad que se incorpora a su estructuración subjetiva/objetiva) y por tanto, es menos evidente para la percepción consciente.

Profundizando al respecto, el cuadro 5.15., muestra los resultados obtenidos en torno a la cantidad de situaciones presentes en el aula regular, diferenciada por sexo y edad del alumno.

Cuadro 5.15.
DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA GENERAL REPORTADA POR DIRECTORES/AS
SOBRE LA CANTIDAD DE SITUACIONES QUE SE PRESENTAN
EN EL AULA REGULAR: DIFERENCIADA POR
SEXO Y GRUPO DE EDAD.

SPGDPP	MENOS 6		DE 6 A 7		DE 8 A 9		DE 10 A 11		DE 12 A 13		14 Y MAS		T*
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
Permanentes													
Malformaciones	1	0	5	2	1	2	0	0	0	0	6	3	20
Retardo mental	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
Parálisis cerebral	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Sind Down	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Parálisis motora	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Probl imp salud	0	0	16	11	3	2	4	2	1	0	1	1	41
Insuficiencia auditiva	1	0	0	0	1	1	2	3	0	0	0	0	8
Insuficiencia visual	0	0	6	5	4	4	7	5	1	5	0	0	37
Autismo	0	0	0	0	3	3	4	5	0	0	0	1	16
No permanentes													
Probl para hablar	8	4	24	16	9	6	7	3	5	1	0	0	82
Probl de lectura	0	0	57	48	61	35	39	36	17	11	1	1	306
Probl de escritura	1	1	47	29	19	31	33	18	12	2	3	3	199
Dific matemáticas	1	1	40	27	36	33	48	38	24	19	4	3	273
Otros tipos													
Déficit Atencional	1	0	17	11	13	5	9	3	2	0	2	0	63
Hiperactividad	9	2	35	13	22	3	9	3	6	5	0	0	107
Talento excepcional	1	1	13	15	11	6	8	5	4	2	0	0	66
Otras situaciones del comportamiento													
Agresividad	7	1	15	1	16	4	8	1	6	4	1	0	64
Probl de conducta	9	0	47	3	33	14	32	7	40	3	4	0	192
Dific relacionarse	0	2	11	7	11	2	4	6	5	3	0	0	51
Otras situaciones socioemocionales													
Depresión	0	2	1	7	5	1	1	1	1	1	0	0	20
Enuresis	1	1	8	4	3	3	0	3	0	0	0	0	23
Encopresis	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2
Otras situaciones de riesgo psicosocial													
Agredidos	0	0	10	7	7	3	2	2	7	4	0	0	42
Abuso sexual	0	0	0	1	0	0	8	1	0	0	0	2	12
Trabajan	0	0	3	0	1	1	9	4	12	3	1	0	34
Pobreza extrema	4	4	29	31	16	12	11	14	6	4	3	2	136
Abandono	1	1	3	1	0	2	0	0	0	1	0	0	9
Separ familia	0	0	11	6	1	0	4	4	1	1	0	3	25
Negligencia	1	1	13	3	10	4	4	1	6	3	1	0	47
En drogas	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2
Madre soltera	2	1	14	10	11	3	19	13	0	3	2	2	80
Padres separados	4	2	8	9	10	4	2	3	9	5	1	1	58
Violencia doméstica	0	1	1	1	1	0	1	2	3	2	0	1	13
Padres alcohólicos	0	3	10	9	10	5	12	12	8	8	1	5	83
Desnutridos	1	0	11	10	2	3	6	4	1	1	0	0	39
Abandonan escuela	0	1	0	2	2	1	1	2	1	0	2	0	11
Faltan constantemente	3	1	19	16	8	7	13	13	16	13	5	1	115
Bajo rendimiento	3	3	40	33	34	26	31	31	19	18	3	1	242
Más de un probl	0	0	16	11	8	3	4	6	1	4	1	0	54
Sin problemas	10	8	68	45	40	28	16	23	42	28	12	4	324
TOTAL	69	41	601	395	413	259	358	275	257	154	55	34	2911

El cuadro precedente permite sintetizar de alguna forma la percepción general que tienen los maestros y directores con respecto a la frecuencia general de aparición de SPGDPP que hemos venido presentando en los cuadros anteriores. Básicamente, la tendencia por atribuir a los varones de menos edad el mayor número de situaciones.

De igual manera posibilita obtener un perfil general de las necesidades que tienen los docentes que laboran en el cantón de Siquirres. Veamos algunas conclusiones:

1. Al parecer todas las situaciones estudiadas son factibles de presentarse en el aula regular.

2. Las situaciones asociadas al tipo ni permanente, en particular en las áreas de lecto escritura y el aprendizaje de las matemáticas se perciben como las situaciones más frecuentes, en contraposición a las de tipo permanente para las cual la parálisis cerebral y el Síndrome de Down son las que se perciben como las más infrecuentes. Cabe mencionar que su baja frecuencia no implica necesariamente menor preocupación, por el contrario como adelantamos anteriormente, ellas implican una mayor exigencia al docente.

3. Con respecto al sexo del niño, los docentes tienden a atribuir un mayor número de situaciones a los varones, los cuales se perciben con más problemas de conducta, hiperactivos y más agresivos que las niñas.

4. La edad también parece tener una participación importante con respecto a la percepción de la frecuencia de aparición de SPGDPP en el aula regular, para la cual, tanto docentes como directores, llegan a atribuir mayor número de situaciones a los niños menores de 9 años. No obstante, desconocemos si, por un lado, la muestra de docentes estaba compuesta mayormente por maestros de preescolar y de I grado, y por otro, si los directores se limitaron a transcribir el número de situaciones que referían los docentes al momento de la aplicación, lo que podría haber influido en estos resultados.

5. Finalmente, a pesar de que esta no es una investigación epidemiológica sobre la incidencia y prevalencia real de SPGDPP en el cantón de Siquirres, sino más bien corresponde a un estudio de opinión; lo cierto es que, los resultados obtenidos ayudan a aclarar las necesidades y –por ello también de alguna forma-, las posibilidades que tienen los docentes de favorecer el desarrollo adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente referido a la atención de SPGDPP. En especial si se considera por un lado, la distribución desigual de los recursos y servicios y la alta frecuencia con que se presentan algunas situaciones en el aula regular; y por otro, la ausencia de procesos de capacitación permanente que faciliten la intervención dentro del aula de alumnos cuyas situaciones características impliquen para el docente una demanda pedagógica particularizada.

En los siguientes apartados intentaremos describir las distintas formas en que los maestros de este estudio conciben estas situaciones (denominadas *potencialmente generadoras de demandas pedagógicas particularizadas*), así como las alternativas de abordaje que a lo sumo le han dado resultado en su práctica educativa anterior.

5.4. Atribuciones intuitivas docentes sobre consecuencias que provocan en el aula regular la presencia de SPGDPP

En este momento presentamos los resultados obtenidos respecto a las opiniones que tienen los docentes sobre las repercusiones de la presencia de SPGDPP en el trabajo docente, básicamente lo que concierne al trabajo individual, grupal y el extraclase.

El cuadro 5.16 detalla los alcances de esta investigación acerca de la siguiente interrogante: **“Cuáles de las actividades que usted realiza no se pueden desarrollar adecuadamente por la presencia de alguna de las situaciones que se mencionan?”**.

Cuadro 5.16.
DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA GENERAL REPORTADA POR DOCENTES SOBRE LAS
REPERCUSIONES QUE PROVOCA EN EL AULA, LA PRESENCIA DE
SITUACIONES POTENCIALMENTE PERTURBADORAS
DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

SPGDPP	INDIVI- DUAL	GRUPAL	EXTRA CLASE	OTRO	NO AFECTA	n
	%	%	%	%	%	
Permanentes						
Insuficiencias auditivas	37,8	8,1	0,0	16,2	37,8	37
Insuficiencias visuales	28,9	13,2	0,0	18,4	39,5	38
Retardo mental	10,7	14,3	3,6	14,3	57,1	28
Síndrome de Down	13,8	13,8	0,0	13,8	58,6	29
Autismo	16,7	4,2	4,2	20,8	54,2	24
Parálisis cerebral	19,2	11,5	0,0	11,5	57,7	26
Parálisis motora	14,8	11,1	0,0	22,2	51,9	27
Malformaciones	11,5	19,2	0,0	11,5	57,7	26
Problemas importantes de Salud	17,1	5,7	5,7	34,3	37,1	35
No permanentes						
Problemas para hablar	24,1	18,1	1,2	16,9	39,8	83
Problemas para escribir	46,2	5,1	2,6	26,9	19,2	78
Problemas para leer	41,0	10,8	3,6	26,5	18,1	83
Dificultades en matemáticas	43,6	6,4	5,1	24,4	20,5	78
Otros tipos						
Déficit atencional	18,5	24,1	7,4	33,3	16,7	54
Hiperactividad	23,3	35,0	0,0	25,0	16,7	60
Talento excepcional	22,9	17,1	0,0	8,6	51,4	35
Otros tipos del comportamiento						
Agresividad	8,8	42,1	3,5	26,3	19,3	57
Problemas de conducta	16,7	39,7	0,0	28,2	15,4	78
Dificultad para relacionarse	8,8	50,9	5,3	19,3	15,8	57
Otros tipos socioemocionales						
Depresión	32,4	16,2	0,0	21,6	29,7	37
Enuresis	3,3	26,7	0,0	16,7	53,3	30
Encopresis	7,4	22,2	3,7	18,5	48,1	27
Otros tipos de riesgo psicosocial						
Abuso físico	15,2	18,2	3,0	21,2	42,4	33
Abuso sexual	23,3	13,3	3,3	13,3	46,7	30
Estudio y trabajo	15,4	10,3	28,2	15,4	30,8	39
Pobreza extrema	25,0	2,5	25,0	20,0	27,5	40
Declarados en abandono	23,5	5,9	20,6	14,7	35,3	34
Separados de su familia	20,5	2,6	10,3	33,3	33,3	39
Negligencia en el cuidado	19,1	8,5	27,7	17,0	27,7	47
Consumo de drogas	16,1	12,9	12,9	12,9	45,2	31
Madre soltera	17,8	4,4	15,6	6,7	55,6	45
Padres separados	17,1	9,8	9,8	22,0	41,5	41
Violencia doméstica	20,5	10,3	7,7	30,8	30,8	39
Padres alcohólicos	17,1	14,3	11,4	22,9	34,3	35
Desnutrición	26,3	5,3	2,6	31,6	34,2	38
Abandono de la escuela	20,6	5,9	8,8	29,4	35,3	34
Faltan constantemente	30,9	4,4	2,9	47,1	14,7	68
Bajo rendimiento	30,9	10,3	2,9	36,8	19,1	68
Más de un problema a la vez	15,0	10,0	2,5	42,5	30,0	40
Sin problemas	3,7	3,7	0,0	3,7	88,9	27

De este cuadro podría inferirse lo siguiente:

1. Tomando en cuenta el rango de frecuencia (14.7 – 58.6) registrada para todas las situaciones -a excepción de los casos denominados “sin problemas”- en la columna correspondiente a “no afecta ninguna actividad”, se obtienen que por cada 100 maestros, más de 41.4 y menos de 85.3 coinciden en atribuir consecuencias perjudiciales a la presencia de SPGDPP en el aula regular.

2. Las actividades de aprendizaje individual y grupal son las que se afectan con mayor frecuencia si las comparamos con las actividades extraclase. Empero, deberá tenerse en cuenta que las puntuaciones obtenidas en la casilla correspondiente a “otro” podrían estar incluyendo tanto las actividades de aprendizaje individual y grupal como el extracurricular.

3. Considerando la alta frecuencia de aparición en el aula regular de las situaciones de tipo “no permanente” resulta interesante resaltar que, además de muy frecuentes, también se perciben como altamente perturbadoras.

4. Como era de esperar, también las situaciones de tipo permanente -aunque poco frecuentes- afectan la dinámica escolar. Lo cual se agrava debido a la carencia de recursos, servicios de apoyo y capacitaciones en materia de atención particularizada de demandas pedagógicas en el aula regular.

Por consiguiente, podría concluirse que, los docentes de este estudio topan diariamente con un sin número de dificultades para llevar a cabo su práctica educativa, en medio de la carencia de recursos físicos que conlleva laborar en escuelas rurales públicas en el cantón de Siquirres. Las actividades que se ven afectadas con mayor frecuencia son aquellas que tienen que ver con el aprendizaje individual y grupal -aquellas que se realizan dentro del aula-. No obstante, aunque también carecen de espacios de capacitación y apoyo técnico por parte del Ministerio de Educación, estos maestros ejecutan estrategias de intervención educativa, tendientes a disminuir las consecuencias adversas. En los siguientes

apartados veremos, qué tipo de estrategias son consideradas apropiadas para la atención de estas situaciones en el aula regular.

5.5. Percepciones y atribuciones intuitivas docentes sobre adecuaciones curriculares.

Para estudiar las percepciones y atribuciones docentes sobre las adecuaciones curriculares se preguntó a los maestros por el tipo de adecuación curricular que –a su juicio- necesitaría cada caso. El cuadro 5.17 muestra la distribución de la frecuencia general reportada por estos maestros con respecto a la siguiente consigna: **“Señale para cada situación el tipo de adecuación que necesita cada niño/a”**.

Cuadro 5.17.
DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES DE FRECUENCIA GENERAL REPORTADA POR LOS DOCENTES SOBRE EL TIPO DE ADECUACION CURRICULAR QUE REQUIERE CADA CASO.

SPGDPP	De acceso	Significativa	No significativa	Niño/a	Familia	Referir	Varias	Ninguna	n
Permanentes									
Insuficiencias auditivas	40,0	20,0	9,2	1,5	0,0	0,0	10,8	18,5	65
Insuficiencias visuales	43,8	15,6	14,1	1,6	0,0	0,0	3,1	21,9	64
Retardo mental	12,7	49,1	3,6	0,0	0,0	0,0	5,5	29,1	55
Síndrome de Down	5,8	46,2	3,8	0,0	0,0	0,0	5,8	38,5	52
Autismo	17,0	31,9	2,1	2,0	0,0	0,0	2,1	44,7	47
Parálisis cerebral	15,7	35,3	3,9	0,0	0,0	0,0	5,9	39,2	51
Parálisis motora	22,6	35,8	1,9	3,8	0,0	0,0	1,9	34,0	53
Malformaciones	23,5	23,5	9,8	0,0	0,0	0,0	2,0	41,2	51
Problemas importantes de salud	19,6	19,6	12,5	1,8	0,0	1,8	7,1	37,5	56
No permanentes									
Problemas para hablar	17,7	17,7	43,8	0,0	0,0	0,0	11,5	8,3	96
Problemas para escribir	13,3	16,3	61,2	0,0	0,0	0,0	5,1	4,1	98
Problemas para leer	14,1	15,2	59,6	0,0	0,0	0,0	7,1	4,0	99
Dific. en matemáticas	18,5	16,3	54,3	1,1	0,0	0,0	5,4	4,3	92
Otras situaciones									
Déficit atencional	11,6	21,7	43,5	1,4	0,0	0,0	4,3	17,4	69
Hiperactividad	20,9	11,9	35,8	3,0	0,0	1,5	4,5	22,4	67
Sobredotación	13,0	7,4	14,8	3,7	0,0	1,9	0,0	59,3	54
Otras situaciones asociadas al comportamiento									
Agresividad	21,9	16,4	35,6	4,1	0,0	2,7	1,4	17,8	73
Problemas de conducta	10,6	17,6	48,2	5,9	0,0	2,4	2,4	12,9	85
Dificultad para relacionarse	30,2	9,5	33,3	3,2	0,0	3,2	0,0	20,6	63
Otras situaciones asociadas a trastornos socio-emocionales									
Depresión	22,2	6,3	23,8	4,8	0,0	6,3	1,6	34,9	63
Enuresis	16,7	11,1	13,0	1,9	0,0	1,9	1,9	53,7	54
Encopresis	17,3	11,5	7,7	1,9	0,0	1,9	3,8	55,8	52
Otras situaciones asociadas a riesgo psicosocial									
Abuso físico	23,5	17,6	21,6	2,0	0,0	3,9	2,0	29,4	51
Abuso sexual	17,5	15,8	10,5	3,5	0,0	8,8	3,5	40,4	57
Estudio y trabajo	20,7	8,6	29,3	0,0	0,0	1,7	0,0	39,7	58
Pobreza extrema	24,2	10,6	21,2	3,0	0,0	3,0	1,5	36,4	66
Declarados en abandono	19,6	8,9	21,4	3,6	0,0	3,6	1,8	41,1	56
Separados de su familia	13,1	8,2	23,0	4,9	0,0	1,6	1,6	47,5	61
Negligencia en el cuidado	16,1	11,3	19,4	1,6	3,2	3,2	3,2	41,9	62
Consumo de drogas	11,8	15,7	11,8	5,9	0,0	5,9	3,9	45,1	51
Madre soltera	16,4	3,0	25,4	4,5	0,0	0,0	1,5	49,3	67
Padres separados	14,1	7,8	26,6	3,1	0,0	0,0	1,6	46,9	64
Violencia doméstica	19,7	9,8	23,0	3,3	1,6	6,6	4,9	31,1	61
Padres alcohólicos	10,2	13,6	2,0	1,7	0,0	0,0	3,4	49,2	59
Desnutrición	15,8	12,3	21,1	1,8	1,8	1,8	1,8	43,9	57
Abandono de la escuela	5,6	16,7	18,5	1,9	3,7	3,7	7,4	42,6	54
Faltan constantemente	6,8	10,8	35,1	4,1	2,7	1,4	5,4	33,8	74
Bajo rendimiento	12,8	24,4	39,7	1,3	0,0	1,3	6,4	14,1	78
Más de un problema a la vez	12,1	15,5	22,4	3,4	0,0	1,7	12,1	32,8	58
Sin problemas	8,3	4,2	4,2	0,0	0,0	0,0	4,2	79,2	48

De acuerdo con los datos anteriores podemos observar lo siguiente:

1. Al tomar el rango de frecuencia (4.0-59.3) registrada para el total de situaciones –salvo el caso de los niños “sin problemas”- en la columna denominada: “no requiere ninguna adecuación”; se obtiene que, por cada 100 maestros, más de 40.7 y menos de 96, coinciden en que estas situaciones necesitan algún tipo de intervención; ya sea una adecuación curricular, una modificación en la conducta del niño o de la familia, y/o atención por parte de otros profesionales.

2. Revisando las puntuaciones obtenidas en las casillas correspondientes a las adecuaciones curriculares, se observa una tendencia por considerar a éstas, como buenas (sino las mejores) herramientas para la atención en el aula regular de la mayoría de situaciones investigadas.

Ahora bien, pese a que las adecuaciones se conciben como “la acomodación o ajuste de la oferta educativa a las características y necesidades de cada alumno, con el fin de atender las diferencias individuales de éstos” (MEP, 1997) es sabido que ellas se restringen a una oferta educativa orientada a la modificación del currículo y/o al ambiente físico escolar para favorecer la incorporación de ese alumno a los aprendizajes dispuestos para su edad.

Por tanto, parece incongruente la atribución de adecuaciones curriculares a situaciones asociadas a riesgo psicosocial, a trastornos emocionales y del comportamiento, en particular las adecuaciones de tipo significativas que pasan por la modificación sustancial de los contenidos académicos. Como se aprecia en el cuadro, algunos maestros obviaron este hecho y consideraron que a pesar de ello, era preciso adecuar el currículo a estos alumnos.

De esta manera, surge la inquietud respecto al nivel de conocimiento que tienen estos docentes con respecto a lo que son las adecuaciones curriculares y su aplicación en el aula regular.

Por otra parte, aunque en la actualidad sabemos que la familia juega un papel preponderante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos; para los maestros del estudio esa situación parece no ser indispensable en la práctica educativa y por tanto la casilla correspondiente a la familia recibe puntajes de frecuencia muy bajos con respecto a las adecuaciones curriculares. ¿Cuáles podrían ser las explicaciones posibles a esta realidad?. De acuerdo con nuestra tesis, es posible que en el pasado, cuando el maestro intentó incorporar a la familia en el aprendizaje de sus hijos, los frutos no fueron satisfactorios (debemos recordar que se trata en su mayoría de comunidades con bajo nivel académico) debido a ello, esta condición no puede ser considerada buena predictora de éxito. Lo mismo puede ocurrir con respecto a las demás opciones posibles. En el siguiente apartado se ampliarán estas consideraciones, por ahora pensemos que las adecuaciones curriculares se consideran la mejor alternativa para el abordaje de SPGDPP.

5.6 Acciones frente a la atención de SPGDPP.

Uno de los aspectos que se investigaron y el que quizá adquiere mayor relevancia en el estudio de las teorías intuitivas, podría estar representada por la acción final que realiza el sujeto frente a la situación. Lo anterior por dos razones sustantivas; a saber: porque la acción es el acto visible de la teoría y porque consecuentemente, ella es el producto de la confluencia entre el afecto y la idea inicial que la justifican.

Es en este sentido que se presentan los resultados obtenidos en torno a las acciones que los docentes recomiendan realizar para dar solución a las distintas situaciones que se le presentan en su práctica cotidiana, las mismas que, como hemos dicho, implican consecuencias nefastas para el desarrollo adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje. El cuadro 5.18 expone estos resultados a partir de la siguiente consigna: **“Díganos en una frase: ¿Qué le ha sido exitoso en el pasado para atender estas situaciones en el aula regular?.**

Cuadro 5.18
DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA REPORTADA POR LOS DOCENTES SOBRE
LAS ACCIONES RECOMENDADAS PARA LA ATENCIÓN DE SITUACIONES
POTENCIALMENTE GENERADORAS DE DEMANDAS
PEDAGÓGICAS PARTICULARIZADAS

SPGDPP	Atención		Modificar actitud			Referir	No Resp	n
	Adecuar Currículo	Individual	Niño	Docente	Familia			
Permanentes								
Insuficiencias auditivas	10,4	11,3	0,9	0,9	0,0	11,3	65,1	106
Insuficiencias visuales	9,4	15,1	0,9	0,0	1,9	6,6	66,0	106
Retardo mental	4,7	4,7	0,0	7,5	0,0	3,7	79,4	107
Síndrome de Down	2,8	4,7	0,0	7,5	0,0	3,7	81,3	107
Autismo	0,0	1,9	1,9	2,8	0,0	4,7	88,7	106
Parálisis cerebral	3,7	0,9	0,0	7,5	0,0	2,8	85,0	107
Parálisis motora	1,0	4,8	1,0	9,5	1,0	0,0	82,9	105
Malformaciones	2,8	1,9	2,8	6,5	0,0	1,9	84,1	107
Problemas de salud	0,9	0,9	0,9	4,7	2,8	15,1	74,5	106
No permanentes								
Problemas para hablar	0,9	47,2	1,9	6,5	1,9	10,2	31,5	108
Problemas para escribir	2,8	63,9	1,9	2,8	0,0	0,9	27,8	108
Problemas para leer	2,8	57,4	4,6	3,7	5,6	2,8	23,1	108
Dific. en matemáticas	6,5	54,6	2,8	1,9	0,9	0,0	33,3	108
Otros tipos								
Déficit atencional	4,7	18,7	5,6	9,3	0,9	1,9	58,9	107
Hiperactividad	1,9	25,9	3,7	9,3	1,9	0,0	57,4	108
Talento excepcional	0,0	8,5	13,2	3,8	0,9	2,8	70,8	106
Otros tipos asociadas al comportamiento								
Agresividad	0,9	6,5	12,0	14,8	13,0	1,9	50,9	108
Problemas de conducta	0,0	8,5	26,4	18,9	9,4	2,8	34,0	106
Dific para relacionarse	0,9	15,9	24,3	9,3	0,0	0,9	48,6	107
Otros tipos asociadas a trastornos socio-emocionales								
Depresión	0,9	2,8	14,0	15,9	0,9	3,7	61,7	107
Enuresis	0,0	2,8	0,9	7,5	2,8	6,6	79,2	106
Encopresis	0,0	2,8	0,9	6,6	1,9	3,8	84,0	106
Otros tipos asociadas a riesgo psicosocial								
Abuso físico	0,9	1,9	0,9	11,2	3,7	7,5	73,8	107
Abuso sexual	0,0	0,0	0,9	8,4	2,8	10,3	77,6	107
Estudio y trabajo	2,8	5,7	6,6	2,8	6,6	2,8	72,6	106
Pobreza extrema	0,0	4,7	1,9	8,4	0,9	10,3	73,8	107
Declarados en abandono	0,0	0,0	1,9	8,4	1,9	6,5	81,3	107
Separados de su familia	0,0	0,0	2,8	13,2	0,9	3,8	79,2	106
Negligencia en el cuidado	0,0	0,9	5,7	6,6	10,4	7,5	68,9	106
Consumo de drogas	0,0	0,0	2,9	4,8	0,0	8,6	83,8	105
Madre soltera	0,0	0,9	3,8	13,2	4,7	0,0	77,4	106
Padres separados	0,0	1,9	4,7	15,1	1,9	0,9	75,5	106
Violencia doméstica	1,9	0,9	0,9	10,4	2,8	8,5	74,5	106
Padres alcohólicos	1,0	2,9	2,9	16,2	3,8	3,8	69,5	105
Desnutrición	0,0	0,9	0,0	4,7	8,5	16,0	69,8	106
Abandono de la escuela	0,0	0,0	1,9	8,4	1,9	6,5	81,3	107
Faltan constantemente	0,9	3,7	2,8	7,5	29,0	0,0	55,1	107
Bajo rendimiento	4,7	28,0	6,5	4,7	12,1	1,9	42,1	107
Más de un problema a la vez	1,9	4,7	3,8	12,3	2,8	5,7	68,9	106
Sin problemas	0,0	2,8	5,6	2,8	0,0	0,9	87,9	107

Como se aprecia, los reportes de frecuencia que muestra el cuadro anterior no tienen una tendencia homogénea que permita concluir en una estrategia única de intervención, por el contrario, parece que, dependiendo del caso al que se refiera, los maestros aportan una variedad de acciones factibles de resolver las implicaciones que provoca la presencia de estas situaciones (PGDPP) en el aula regular. A este respecto, podemos mencionar algunos hechos relevantes.

En primer lugar se debe resaltar que más de 50 maestros de cada 100, no aportan una estrategia de intervención oportuna para la atención de estas situaciones en el aula regular. Nosotros podríamos pensar que eso se vincula con la baja incidencia de algunos casos, aunque como habíamos dicho, todas esas situaciones son factibles de presentarse en el aula. Por lo que más bien, nos inclinamos a concluir que en verdad lo que ocurre es que no cuentan con estrategias válidas para resolver la diversidad de circunstancias que se les presentan. Por consiguiente, adquiere mayor importancia el establecimiento de espacios de discusión y capacitación permanente que favorezca la intervención en el aula regular de SPGDPP.

Por otra parte, las recomendaciones brindadas van desde la aplicación de adecuaciones curriculares hasta la referencia a especialistas, pasando por acciones tendientes a modificar la conducta del niño, del docentes y de la familia, corroborándose de alguna manera la diversidad de factores que participan en la atención de demandas pedagógicas particularizadas; en donde la educación, no debe verse como propiedad exclusiva del maestro, sino más bien, como un proceso que se inserta en la construcción socio-cultural y política de un país y de una región en particular.

No obstante, al revisar minuciosamente los resultados obtenidos podemos notar una tendencia por atribuir nuevamente a las adecuaciones curriculares y a la atención individual (como variante de la primera) la mayor responsabilidad en la atención de esas situaciones en el aula regular; ubicando al currículo como agente causal de la situación. Por ejemplo de cada 100 docentes 63.9 opinan que “los problemas para escribir” se resuelven con la

aplicación de una adecuación curricular no significativa (atención individualizada), y por cada 100 maestros más de 54, consideran lo mismo con respecto a la lectura y las matemáticas.

Ahora bien, con estas conclusiones, qué podemos decir con respecto a las atribuciones causales posibles que sustentan esa toma de decisiones. En el siguiente apartado intentaremos dar al menos un primer acercamiento a estas inquietudes.

5.6. Atribuciones intuitivas docentes sobre causas de SPGDPP

A nuestro juicio, los datos aportados en esta investigación permiten derivar algunos aspectos sobresalientes que podrían dilucidar las posibles atribuciones causales con las que los docentes se explican la presencia en el aula regular de las SPGDPP estudiadas en esta investigación y que al mismo tiempo, nos permiten dar respuesta a nuestro problema de investigación.

El primer asunto al que nos referimos tiene que ver con la frecuencia general en que —a juicio de los maestros— se presentan en el aula las situaciones estudiadas; más aun con la cantidad de situaciones que registran como presentes en la actualidad. Recapitulando un poco lo hasta ahora dicho, sabemos que las situaciones asociadas al tipo no permanente son las que más se presentan en el aula regular. A nuestro juicio, la alta frecuencia que registran algunas situaciones (primordialmente los problemas en el aprendizaje de las matemáticas y la lecto-escritura) y la gran cantidad de alumnos que se perciben como portadores de estos problemas, no sólo puede estar vinculada con una constatación directa real de lo que acontece, sino también, de acuerdo con nuestro concepto de teorías intuitivas, podría estar vinculado al hecho de que los maestros son preparados como técnicos en la enseñanza de las matemáticas y la lecto-escritura y por tanto, tienden a prestar mayor atención a estas situaciones por encima de otras que quizá ocurran con la misma frecuencia.

El sexo del niño también ocupa un lugar importante con respecto a la presencia o no de alguna SPGDPP y como había sido discutido en los apartados anteriores, resultaría interesante poder ahondar en este campo de estudio desde otras investigaciones. Para el caso que nos ocupa en este momento, únicamente podemos decir que la causa de las situaciones estudiadas parece estar vinculada con una idea particular respecto al sexo del alumno, en especial nos referimos a una idea estereotipada de género.

Por su parte, la edad muestra un poco más de evidencia con respecto a lo que podemos concluir del sexo; en este caso, los datos revelan una tendencia por atribuir a los niños menores de 9 años la mayor cantidad de situaciones, como si estas situaciones se debieran a una deficiencia maduracional que se corrige con la edad. En este caso, se visualiza al niño como el agente causal de la deficiencia, en donde el maestro, como participante y promotor del proceso de enseñanza aprendizaje, poco tiene que hacer si no se genera un cambio sustancial en el comportamiento del niño. Siendo así, la causa del problema está centrada en el alumno, no en la institución educativa, ni en el maestro, ni en la familia, tampoco en la sociedad y mucho menos en las desigualdades sociales como lo propone el enfoque de la diversidad.

Esta tesis es compatible con lo que reportan los maestros en los apartados siguientes. Recordemos que primero, les preguntamos por la frecuencia (diferenciada por sexo y edad) y la cantidad de situaciones presentes en el aula y luego, quisimos saber qué opinaban con respecto a las consecuencias que estas situaciones provocan en el aula regular, el tipo de adecuaciones curriculares que requieren para su atención y finalmente las sugerencias de abordaje. Lo que obtuvimos fue una sucesión de información que termina por redondear la idea que hasta ahora nos habían dado sobre el modelo de la deficiencia. Veamos.

Para estos maestros, la mayoría de situaciones afectan el trabajo escolar dentro del aula, en especial aquellas que tienen que ver con problemas en el aprendizaje de las matemáticas y la lecto-escritura, cuyo abordaje se concentra en la aplicación de

adecuaciones curriculares no significativas (en palabra de los docentes: “atención individualizada”) es decir, se trata de un modelo atribucional que vincula la deficiencia en el desarrollo del niño con el currículo escolar, el mismo que se estructura de manera homogénea a expensas de la diversidad de alumnos y de circunstancias en las que acontece la situación pedagógica y como eje medular de los procesos de enseñanza aprendizaje que tienen lugar cotidianamente en el aula.

En síntesis

La mayoría de maestros participantes en este estudio revelan una tendencia por considerar que los niños tienen deficiencias en el desarrollo que les imposibilita el acceso al currículo establecido para su edad. Este modo de pensar, influye en las decisiones y acciones que realizan para su abordaje en el aula regular, es decir, consideran que la aplicación de adecuaciones curriculares permite compensar esas deficiencias y por tanto, las recomiendan como estrategias de abordaje adecuadas a la mayoría de situaciones estudiadas.

CAPITULO 6

Consideraciones finales, sugerencias y recomendaciones

A lo largo de la presente investigación hemos intentado dar respuesta a la pregunta acerca de ¿cuáles son las teorías intuitivas docentes que tienen los docentes del cantón de Siquirres sobre algunas situaciones potencialmente generadoras de demandas pedagógicas particularizadas y qué papel juegan estas teorías en la toma de decisiones que realizan para abordar dichas situaciones en el aula regular? el capítulo anterior sintetizamos una respuesta posible a esta interrogante. Decíamos que la mayoría de docentes participantes en la investigación consideran que los niños tienen deficiencias en el desarrollo que les imposibilita el acceso al currículo establecido para su edad. Este modo de pensar, influye en las decisiones y acciones que realizan para su abordaje en el aula regular, por lo que también opinan que la aplicación de adecuaciones curriculares es la mejor alternativa para compensar esas deficiencias y por tanto, las recomiendan como estrategias de abordaje adecuadas a la mayoría de situaciones estudiadas.

A continuación haremos comentarios sobre otros tópicos relacionados con esta conclusión que nos permitan proponer sugerencias con respecto al trabajo investigativo que sigue.

I. Como lo ha dicho en repetidas ocasiones el Dr. Domingo Campos Ramírez Director del Instituto de Investigaciones Psicológicas y director de esta tesis, este estudio constituye un esfuerzo colectivo -nosotros agregamos-, en el que psicólogos y educadores nos reunimos alrededor de una misma pasión investigativa. Estamos seguros que los resultados obtenidos enriquecerán al Programa Socialización de la Diversidad del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica, desde el cual tendrán lugar otros proyectos de investigación que permitirán ahondar en las teorías intuitivas que tienen los maestros y sobre las cuales se sustenta la toma de decisiones que realizan para atender a sus alumnos en el aula regular.

II. Por la relevancia que adquiere el tema de la diversidad tomemos en cuenta nuestro concepto de teorías intuitivas y hagamos un esfuerzo por delimitar lo que en este estudio se ha entendido por diversidad. A nuestro juicio el concepto de diversidad no sólo implica tomar en cuenta que la vida de cada ser humano se explica a partir de la multiplicidad de factores (económica, política, social, cultural, etcétera) que le determinan y que tienen lugar en un contexto particular, sino también por las formas en que la cotidianidad y las experiencias de éxito se inscriben en nuestro sistema de conocimientos sobre el mundo. De esa manera el maestro también tendrá un concepto particular de “diversidad” y la forma en que llevará a cabo sus acciones para atenderla en el aula regular responderán a ese cúmulo de conocimientos que haya generado en torno a ella. En este sentido, el Ministerio de Educación Pública como ente rector de la Educación en Costa Rica podría favorecer la atención a la diversidad desde la promoción de espacios de discusión autogestionarios en los cuales los docentes compartan experiencias y vivencias, así como conocimientos que favorezcan la construcción de alternativas de abordaje de situaciones generadoras de demandas pedagógicas particularizadas adaptadas a su cotidianidad.

III. La experiencia investigativa me dice que el psicólogo no puede llegar a la escuela como el poseedor del conocimiento y si bien es cierto éste tiene mucho que decir, más tienen que decir los maestros que día a día se las ingenian de distinta forma para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos. En este sentido, la tarea del psicólogo educativo radica en comprender la dinámica interactiva que acontece alrededor de la situación pedagógica y buscar vías de acceso que permitan la construcción conjunta de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

IV. En definitiva, el estudio de las teorías intuitivas no termina con esta investigación, por el contrario, apenas damos por iniciado el proceso de investigación sobre este eje temático. Para el psicólogo que tiene contacto directo o indirecto con niños que por alguna situación se han mal ubicado dentro de la categoría de problemas de aprendizaje, este

estudio les sugiere tener presente que el niño no es un ente aislado y que en la situación pedagógica el maestro es quien tiene una participación protagónica en pro del desarrollo, la enseñanza y el aprendizaje; ese maestro no es un enemigo sino un aliado indispensable con el cual se pueden construir alternativas viables que favorecen el aprendizaje de los alumnos y aunque la sociedad y el mismo maestro muchas veces nos demandan una respuesta y nos ubican en un lugar de saber, nosotros mismos hemos caído en la tentación de ocupar ese lugar con entera complacencia. De igual manera, en el caso del maestro, esta investigación confirma lo que se había pensado con antelación, que en el aula el maestro está solo, él decide qué hacer y cómo hacerlo y muchas de las veces –sino todas- pese a la carencia de recursos logra terminar con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje de la mayoría de sus alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arguedas, A. y Centeno, A. (1994). El sistema de creencias de los docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, su influencia en la práctica docente. Tesis de licenciatura en psicología. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Arnaiz, P. (1999, diciembre). Atención a la diversidad en contextos inclusivos. Disponible: [http://paidos rediris es/needirectorio/inclu.htm](http://paidos.rediris.es/needirectorio/inclu.htm)
- Arnaiz, P., Herrero, A., Garrido, C., y de Haro, R. (1999). Trabajo colaborativo entre profesores atención a la diversidad. Disponible: [http://rediris es/needirectorio/inclu8.htm](http://rediris.es/needirectorio/inclu8.htm)
- Berger, P., y Luckmann, T. (1995). La construcción social de la realidad. Argentina: Amorrortu Editores.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona, España: Editorial Praxis.
- Brasil, C. (1993). Los alumnos con parálisis cerebral. En : Marchesi, A., Coll, C., y Palacios, J. (comp.), Desarrollo psicológico y educación III: necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Brioso, A., y Sarriá, E. (1993). Trastornos del comportamiento. En: Marchesi, A., Coll C., y Palacios, J. (comp.), Desarrollo psicológico y educación III: necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid, España: Alianza Editorial.
- D'Angelo, E. (1996). La intervención psicopedagógica en niños/as con factores de alto riesgo biológico durante el desarrollo centrada en los estilos comportamentales de la familia: un estudio etnográfico en el ámbito hospitalario. Disponible: [http:// paidos rediris es/needirectorio/inclu.htm](http://paidos.rediris.es/needirectorio/inclu.htm)
- Echeita, G., y Martín, H. (1993). Interacción social y aprendizaje. En: Marchesi, A., Coll, C., y Palacios, J. (Eds), Desarrollo psicológico y educación, III: necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid, España: Alianza Psicología

- Escoriza, J. (1998). Conocimiento psicológico y conceptualización de las dificultades de aprendizaje. Barcelona, España: Edicions Universitat de Barcelona.
- Fierro, A. (1993). Los niños con retardo mental. En: Marchesi, A., Coll, C., y Palacios, J. (comp.), Desarrollo psicológico y educación III: necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Friend, M., y Bursuck, W. (1999). Alumnos con dificultades: guía práctica para su detección e integración. Argentina: Editorial Troquel.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En: Moscovici, S. (Ed.), Psicología Social, II. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 1986.
- Kant, I. (1992). Crítica de la razón pura. Barcelona, España: Alfaura.
- León, J., y Gómez, T. (1998). Atribución causal. En: León, J., Barriga, S., Gómez, T., González, Bl., Medina, S., Cantero, F. (Eds), Psicología Social. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Marchesi, A. (1993). La Educación del niño sordo en una escuela integradora. En : Marchesi, A., Coll, C., y Palacios, J. (comp.), Desarrollo psicológico y educación III: necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Marchesi, A., y Martín, H. (1993). Desarrollo metacognitivo y problemas de aprendizaje. En: Marchesi, A., Coll, C., y Palacios, J. (Eds), Desarrollo psicológico y educación III: necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid, España: Alianza Psicología.
- Marchesi, A., y Martín, H. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Meléndez, L. (1999). Socialización de la diversidad: necesidades educativas especiales y procesos de integración personal, social y sistémico. (Informe). San José, Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas.
- Meléndez, L. (1999a). La interacción como marco del desarrollo posible: un modelo para deconstruir el retardo mental Tesis de maestría en educación, Universidad de Costa Rica, San José.
- Merck Sharp & Dohme. (1998). Manual merck de información médica para el hogar. Barcelona, España: Editorial Océano.

- Ministerio de Educación Pública. (1997). Políticas, normativa y procedimientos para el acceso a la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. (1999). Censo de Personal. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Ochaita, E., y Rosa, A. (1993). Percepción, acción y conocimiento en los niños ciegos. En: Marchesi, A., Coll, C., y Palacios, J. (comp.), Desarrollo psicológico y educación III: necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Porras, A. (1994). Condiciones del embarazo de adolescentes primigestas en Siquirres, Limón. *Revista de Ciencias Sociales* 65. San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Riviére, A. (1993a). El desarrollo y la educación del niño autista. En : Marchesi, A., Coll, C., y Palacios, J. (comp.), Desarrollo psicológico y educación III: necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Riviére, A. (1993b). Problemas y dificultades en el aprendizaje de las matemáticas: una perspectiva cognitiva. En: Marchesi, A., Coll, C., y Palacios, J. (comp.), Desarrollo psicológico y educación III: necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Romero, J. (1993). Las relaciones sociales de los niños con dificultades de aprendizaje. En : Marchesi, A., Coll, C., y Palacios, J. (comp.), Desarrollo psicológico y educación III: necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Sánchez, E. (1993). El aprendizaje de la lectura y sus problemas. En: Marchesi, A., Coll, C., y Palacios, J. (comp.), Desarrollo psicológico y educación III: necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ulloa, P., y Villanueva, V. (1988). La importancia del esfuerzo y la inteligencia en la explicación del rendimiento académico de estudiantes hipotéticos de primera y la actitud de las maestras hacia ellos de acuerdo con la teoría atribucional. Tesis de licenciatura en psicología. Universidad de Costa Rica, San José.

Vega, I. (1994). Diversidad familiar en Costa Rica: un análisis tipológico de la región metropolitana. Actualidades en Psicología 9. San José, Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas.

Villalobos, S. (1998). Abordaje psicopedagógico integrador para niños con déficit atencional. Tesis de licenciatura en psicología. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

ANEXOS

ANEXO 1
CUESTIONARIO A DOCENTES

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS**

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Estimada(o) maestra(o):

El cuestionario que se le presenta fue diseñado con el propósito de obtener un panorama lo más amplio posible de las principales situaciones particulares y/o especiales que acontecen en el aula. Algunas de las preguntas requieren de usted estimaciones basadas en su experiencia, otras preguntas, datos y/o cifras reales; finalmente, hay un apartado dedicado a conocer sus opiniones sobre diversos aspectos de su trabajo como docente. Responda a todas las preguntas y desde ya le damos gracias por su colaboración.

I. INCIDENCIA ESTIMADA GENERAL

1. Califique cada una de las siguientes situaciones, según la frecuencia con que usted ha tenido que trabajar con niños y/o niñas en las condiciones que se indican. Marque con equis el espacio de elección.

Situaciones	Muy frecuente	frecuente	Poco frecuente	Nunca
1. Niños(as) con problemas para hablar				
2. Niños(as) con problemas de lectura				
3. Niños(as) con problemas de escritura				
4. Niños(as) con dificultades en matemáticas				
5. Niños(as) con problemas de conducta				
6. Niños(as) con algún tipo de deformidad				
7. Niños(as) agresivos				
8. Niños(as) agredidos				
9. Niños(as) con retardo mental				
10. Niños(as) con parálisis cerebral				
11. Niños(as) sin ningún problema				
12. Niños(as) con Síndrome de Down				
13. Niños(as) con dificultades para relacionarse				
14. Niños(as) deprimidos				
15. Niños(as) abusados sexualmente				
16. Niños(as) que trabajan				
17. Niños(as) excepcionalmente talentosos				
18. Niños(as) hiperactivos (as)				
19. Niños(as) con déficit atencional				
20. Niños(as) en pobreza extrema				
21. Niños(as) declarados (as) en abandono				
22. Niños(as) separados de su familia				
23. Niños(as) con negligencia en su cuidado				
24. Niños(as) con problemas de drogas				
25. Niños(as) de madres solteras				
26. Niños(as) con padres separados				
27. Niños(as) de hogares con violencia doméstica				
28. Niños(as) de padres alcohólicos				
29. Niños(as) con parálisis motora				
30. Niños(as) con problemas importantes de salud				
31. Niños(as) con insuficiencias auditivas				
32. Niños(as) con insuficiencias visuales				
33. Niños(as) con autismo				
34. Niños(as) que se orinan				
35. Niños(as) que se defecan				
36. Niños(as) desnutridos				
37. Niños(as) que no vuelven a clases				
38. Niños(as) que faltan constantemente				
39. Niños(as) con muy bajo rendimiento				
40. Niños(as) con más de un problema a la vez				

2. Ahora díganos, de acuerdo a su experiencia, en qué sexo es más frecuente encontrar las situaciones planteadas.

Situaciones	Más frecuente en niños	Más frecuente en niñas	Igual en ambos sexos
1. Los problemas para hablar			
2. Los problemas de lectura			
3. Los problemas de escritura			
4. Las dificultades en matemáticas			
5. Los problemas de conducta			
6. Las malformaciones			
7. La agresividad			
8. La agresión			
9. El retardo mental			
10. La parálisis cerebral			
11. Ningún problema			
12. El Síndrome de Down			
13. Las dificultades para relacionarse			
14. La depresión			
15. El abuso sexual			
16. Combinar estudio y trabajo			
17. El talento excepcional			
18. La hiperactividad			
19. El déficit de atención			
20. La pobreza extrema			
21. La declaración de abandono			
22. Ser separados de su familia			
23. Ser víctima de negligencia en su cuidado			
24. Consumo de drogas			
25. Con madres solteras			
26. Con padres separados			
27. Violencia doméstica en su hogar			
28. Con padres alcohólicos			
29. La parálisis motora			
30. Los problemas importantes de salud			
31. Las insuficiencias auditivas			
32. Las insuficiencias visuales			
33. El autismo			
34. El orinarse			
35. El defecarse			
36. La desnutrición			
37. Abandonar la Escuela			
38. Faltar constantemente a clase			
39. Tener muy bajo rendimiento			
40. Presentar más de un problema a la vez			

3. También señale, en qué grupo de edad es más corriente encontrar estas situaciones

Situaciones	Menores de 9 años	Mayores de 9 años	Igual en ambos
1. Los problemas para hablar			
2. Los problemas de lectura			
3. Los problemas de escritura			
4. Las dificultades en matemáticas			
5. Los problemas de conducta			
6. Las malformaciones			
7. La agresividad			
8. La agresión			
9. El retardo mental			
10. La parálisis cerebral			
11. Ningún problema			
12. El Síndrome de Down			
13. Las dificultades para relacionarse			
14. La depresión			
15. El abuso sexual			
16. Combinar estudio y trabajo			
17. El talento excepcional			
18. La hiperactividad			
19. El déficit de atención			
20. La pobreza extrema			
21. La declaración de abandono			
22. Ser separados de su familia			
23. Ser víctima de negligencia en su cuidado			
24. Consumo de drogas			
25. Con madres solteras			
26. Con padres separados			
27. Violencia doméstica en su hogar			
28. Con padres alcohólicos			
29. La parálisis motora			
30. Los problemas importantes de salud			
31. Las insuficiencias auditivas			
32. Las insuficiencias visuales			
33. El autismo			
34. El orinarse			
35. El defecarse			
36. La desnutrición			
37. Abandonar la Escuela			
38. Faltar constantemente a clase			
39. Tener muy bajo rendimiento			
40. Presentar más de un problema a la vez			

II. INCIDENCIA ESTIMADA ACTUAL

1. Díganos ¿Cuántos (as) alumnos (as) tiene actualmente a su cargo?. Establezca diferencias según el sexo y el grupo de edad al que pertenecen.

Edad	Masc	Fem	TOTAL
Menor de 6 años			
De 6 años a 7 años y 11 meses			
De 8 años a 9 años y 11 meses			
De 10 años a 11 años y 11 meses			
De 12 años a 13 años y 11 meses			
Más de 14 años			
TOTAL			

2. Ahora señale, ¿Cuántas de las siguientes situaciones se presentan en su aula? Señale el sexo del niño o la niña y la edad a que corresponde.

Situaciones	Menores de 6 años		De 6 a 7 años y 11 meses		De 8 a 9 años y 11 meses		De 10 a 11 años y 11 meses		De 12 a 13 años y 11 meses		De 14 años y más		TOTAL
	Mas	Fem	Mas	Fem	Mas	Fem	Mas	Fem	Mas	Fem	Mas	Fem	
1. Problemas para hablar													
2. Problemas de lectura													
3. Problemas de escritura													
4. Dificultades en matemáticas													
5. Problemas de conducta													
6. Malformaciones													
7. Agresividad													
8. Víctima de agresión													
9. Retardo mental													
10. Parálisis cerebral													
11. Ningún problema													
12. Síndrome de Down													
13. Dificultades para relacionarse													
14. Depresión													
15. Abuso sexual													
16. Combinar estudio y trabajo													
17. Talento excepcional													
18. Hiperactividad													
19. Déficit de atención													
20. Pobreza extrema													
21. Declaración de abandono													
22. Separación de su familia													
23. Víctima de negligencia en su cuidado													
24. Consumo de drogas													
25. Con madres solteras													
26. Con padres separados													
27. Violencia doméstica en su hogar													
28. Con padres alcohólicos													
29. Parálisis motora													
30. Problemas importantes de salud													
31. Insuficiencias auditivas													
32. Insuficiencias visuales													
33. Autismo													
34. Enuresis (se orinan)													
35. Encopresis (se defecan)													
36. Desnutrición													
37. Abandonar de la Escuela													
38. Faltar constantemente a clase													
39. Tener muy bajo rendimiento													
40. Presentar más de un problema a la vez													

3. Resuma la tabla anterior y díganos ¿Cuántos(as) de los niños(as) a su cargo presentan problemas? Establezca diferencias según el sexo y la edad.

Menores de 6 años		De 6 a 7 años y 11 meses		De 8 a 9 años y 11 meses		De 10 a 11 años y 11 meses		De 12 a 13 años y 11 meses		De 14 años o más	
Mas	Fem	Mas	Fem	Mas	Fem	Mas	Fem	Mas	Fem	Mas	Fem

4. ¿Cuáles de las actividades que usted realiza no se pueden desarrollar adecuadamente por la presencia de alguna de las situaciones que se mencionan? Para cada caso debe anotar una respuesta.

Situaciones	Actividades individuales	Actividades grupales	Actividades extracurriculares	Otras actividades (especifique)	No afecta ninguna actividad
1. Problemas para hablar					
2. Problemas de lectura					
3. Problemas de escritura					
4. Dificultades en matemáticas					
5. Problemas de conducta					
6. Malformaciones					
7. Agresividad					
8. Víctima de agresión					
9. Retardo mental					
10. Parálisis cerebral					
11. Ningún problema					
12. Síndrome de Down					
13. Dificultades para relacionarse					
14. Depresión					
15. Abuso sexual					
16. Combinar estudio y trabajo					
17. Talento excepcional					
18. Hiperactividad					
19. Déficit de atención					
20. Pobreza extrema					
21. Declaración de abandono					
22. Separación de su familia					
23. Víctima de negligencia en su cuidado					
24. Consumo de drogas					
25. Con madres solteras					
26. Con padres separados					
27. Violencia doméstica en su hogar					
28. Con padres alcohólicos					
29. Parálisis motora					
30. Problemas importantes de salud					
31. Insuficiencias auditivas					
32. Insuficiencias visuales					
33. Autismo					
34. Enuresis (se orinan)					
35. Encopresis (se defecan)					
36. Desnutrición					
37. Abandono de la Escuela					
38. Faltar constantemente a clase					
39. Tener muy bajo rendimiento					
40. Presentar más de un problema a la vez					

5. Señale para cada situación el tipo de adecuación que necesita cada niño(a).

Situaciones	De acceso	Significativa	No significativa	Otra (especifique)	No aplica
1. Niños(as) con problemas para hablar					
2. Niños(as) con problemas de lectura					
3. Niños(as) con problemas de escritura					
4. Niños(as) con dificultades en matemáticas					
5. Niños(as) con problemas de conducta					
6. Niños(as) con algún tipo de deformidad					
7. Niños(as) agresivos					
8. Niños(as) agredidos					
9. Niños(as) con retardo mental					
10. Niños(as) con parálisis cerebral					
11. Niños(as) sin ningún problema					
12. Niños(as) con Síndrome de Down					
13. Niños(as) con dificultades para relacionarse					
14. Niños(as) deprimidos					
15. Niños(as) abusados sexualmente					
16. Niños(as) que trabajan					
17. Niños(as) excepcionalmente talentosos					
18. Niños(as) hiperactivos (as)					
19. Niños(as) con déficit atencional					
20. Niños(as) en pobreza extrema					
21. Niños(as) declarados (as) en abandono					
22. Niños(as) separados de su familia					
23. Niños(as) con negligencia en su cuidado					
24. Niños(as) con problemas de drogas					
25. Niños(as) de madres solteras					
26. Niños(as) con padres separados					
27. Niños(as) de hogares con violencia doméstica					
28. Niños(as) de padres alcohólicos					
29. Niños(as) con parálisis motora					
30. Niños(as) con problemas importantes de salud					
31. Niños(as) con insuficiencias auditivas					
32. Niños(as) con insuficiencias visuales					
33. Niños(as) con autismo					
34. Niños(as) que se orinan					
35. Niños(as) que se defecan					
36. Niños(as) desnutridos					
37. Niños(as) que no vuelven a clases					
38. Niños(as) que faltan constantemente					
39. Niños(as) con muy bajo rendimiento					
40. Niños(as) con más de un problema					

Adecuación de acceso: *Modificación o provisión de recursos especiales, materiales o de comunicación dirigidas a algunos alumnos para facilitarles el acceso al currículo.*

Adecuación no significativa: *Constituyen las acciones que los docentes realizan para ofrecer situaciones de aprendizaje adecuadas, con el fin de atender las necesidades educativas de los alumnos*

Adecuación significativa: *Aquellas que consisten en la eliminación de contenidos y objetivos básicos, con modificación en evaluación.*

III. SISTEMA DE APOYO

1. Díganos en una frase ¿Qué le ha sido exitoso en el pasado para atender estas situaciones en su aula? .

Situaciones	Recomendación
1. Niños(as) con problemas para hablar	
2. Niños(as) con problemas de lectura	
3. Niños(as) con problemas de escritura	
4. Niños(as) con dificultades en matemáticas	
5. Niños(as) con problemas de conducta	
6. Niños(as) con algún tipo de deformidad	
7. Niños(as) agresivos	
8. Niños(as) agredidos	
9. Niños(as) con retardo mental	
10. Niños(as) con parálisis cerebral	
11. Niños(as) sin ningún problema	
12. Niños(as) con Síndrome de Down	
13. Niños(as) con dificultades para relacionarse	
14. Niños(as) deprimidos	
15. Niños(as) abusados sexualmente	
16. Niños(as) que trabajan	
17. Niños(as) excepcionalmente talentosos	
18. Niños(as) hiperactivos (as)	
19. Niños(as) con déficit atencional	
20. Niños(as) en pobreza extrema	
21. Niños(as) declarados (as) en abandono	
22. Niños(as) separados de su familia	
23. Niños(as) con negligencia en su cuidado	
24. Niños(as) con problemas de drogas	
25. Niños(as) de madres solteras	
26. Niños(as) con padres separados	
27. Niños(as) de hogares con violencia doméstica	
28. Niños(as) de padres alcohólicos	
29. Niños(as) con parálisis motora	
30. Niños(as) con problemas importantes de salud	
31. Niños(as) con insuficiencias auditivas	
32. Niños(as) con insuficiencias visuales	
33. Niños(as) con autismo	
34. Niños(as) que se orinan	
35. Niños(as) que se defecan	
36. Niños(as) desnutridos	
37. Niños(as) que no vuelven a clases	
38. Niños(as) que faltan constantemente	
39. Niños(as) con muy bajo rendimiento	
40. Niños(as) con más de un problema	

IV. OPINIONES

A continuación, se le presentan una serie de FRASES. Por favor, lea cuidadosamente cada una de ellas y califíquelas, según corresponda.

Por ejemplo si usted está "Completamente de acuerdo" con la afirmación, marque el número 1, sin usted está "Completamente en desacuerdo", entonces marque el número 6. Para aquellos casos en que usted tienda a estar de acuerdo pero no completamente marque los números 2 ó el 3. O bien, el 4 ó el 5, si por el contrario, tiende a estar en desacuerdo. Lo importante es que siempre y para cada caso NO DEJE SIN CALIFICAR ninguna FRASE. Para contestar encierre en un círculo el número correspondiente.

1. **La mejor manera de detectar si un(a) niño(a) tiene problemas en el aprendizaje es mediante un test.**
Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
2. **La mayoría de los padres de familia no se dan cuenta de los problemas que presentan sus niños(as)**
Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
3. **Una niña hiperactiva provoca más trastornos en la situación de clase que un niño hiperactivo.**
Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
4. **La asignación de trabajo extraclase es un excelente recurso didáctico con que cuenta el docente.**
Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
5. **En la actualidad, los niños y las niñas son más inteligentes que los de antes.**
Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
6. **La mayoría de los docentes no utiliza el expediente académico.**
Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
7. **Por lo general, cuando un niño presenta problemas en el aprendizaje, algún familiar cercano tuvo el mismo problema.**
Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
8. **La mayoría de los problemas en el aprendizaje se pueden detectar con sólo ponerle suficiente atención en el aula al niño o a la niña.**
Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
9. **El trabajo en grupo no es recomendable para los niños con problema de atención y disciplina.**
Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
10. **La verdad es que no hay problemas en el aprendizaje, sino problemas en la enseñanza.**
Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
11. **Lo cierto es que al maestro y a la maestra los han recargado tanto de trabajo que se han olvidado que enseñar a leer y a escribir es lo principal.**
Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo

12. **Uno no puede confiar en los resultados de los test que se aplican en la detección de problemas en el aprendizaje.**
Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
13. **Lo cierto es que los docentes tienen tanto trabajo que no pueden dedicarse a evaluaciones individuales para detectar problemas particulares.**
Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
14. **Los niños tienen más talento para las matemáticas que las niñas.**
Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
15. **El mejor indicador de cualquier problema que pueden tener los(as) niños(as) es su rendimiento académico.**
Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
16. **Un niño o una niña que no tiene papá, es más indisciplinado(a) que aquel que sí lo tiene.**
Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
17. **Por lo general son más evidentes en el aula los problemas de los niños que los de las niñas.**
Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
18. **Con los recursos con que cuenta un docente en el aula sólo puede satisfacer la exigencia de alfabetizar pero no la del desarrollo pleno del niño y la niña.**
Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
19. **Las evaluaciones psicopedagógicas no son de gran ayuda para el trabajo cotidiano del docente.**
Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
20. **Una niña con déficit atencional provoca más trastornos en la situación de clase que un niño con déficit atencional.**
Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
21. **Los docentes cuentan siempre con el apoyo de la familia del niño.**
Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
22. **Es más corriente encontrarse con una niña abusada sexualmente que con un niño abusado sexualmente.**
Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
23. **El recurso más efectivo con que cuenta el docente para enfrentar los problemas de déficit atencional en los niños es que un especialista le recete ritalina.**
Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
24. **Las niñas tienen más talento para el lenguaje que lo niños.**
Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo

25. **Lo cierto es que la experiencia de los docentes es suficiente para poder detectar adecuadamente los principales problemas de los alumnos.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
26. **Los niños y las niñas tienen el mismo talento para la computación y la informática.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
27. **Los niños y las niñas más pequeñas tienden a presentar más problemas de disciplina que los grandes.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
28. **En última instancia, son los padres los que tienen la responsabilidad de resolver los problemas en el aprendizaje que presentan sus hijos e hijas.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
29. **La mayoría de las veces las evaluaciones psicopedagógicas están hechas de tal manera que son incomprensibles para los docentes.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
30. **Los docentes en general no cuentan con los recursos suficientes en el aula para atender a las necesidades educativas básicas de sus alumnos.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
31. **Un niño agresivo provoca más trastornos en la situación de clase que una niña agresiva.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
32. **Los docentes en general cuentan con los recursos suficientes en el aula para atender a las necesidades educativas especiales de sus alumnos.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
33. **Es más corriente encontrarse con un niño deprimido que con una niña deprimida.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
34. **En última instancia, es el docente el que tiene la responsabilidad por los problemas en el aprendizaje que presentan sus alumnos y alumnas.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
35. **Las niñas tienden a ser más participativas en el aula que los niños.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
36. **Las recomendaciones que dan los especialistas no siempre son de gran utilidad para resolver las situaciones que se dan en el aula.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
37. **Con el adecuado apoyo todos los problemas se pueden resolver en el aula regular.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo

38. **Debería recurrirse con mayor frecuencia a la utilización del aula recurso.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
39. **Los grupos deben ser más homogéneos con relación a las necesidades educativas que presentan los alumnos y las alumnas.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
40. **Los problemas infantiles de origen genético –hereditario- imponen un límite en el aprendizaje que estos niños nunca van a superar.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
41. **En verdad, los maestros deberían ser más enérgicos con los alumnos.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
42. **Sacar al niño de la clase es un recurso que debe abandonarse en la práctica docente.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
43. **La causa principal de los problemas de aprendizaje es la ausencia de estimulación en los primeros años de vida del niño.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
44. **Son más los niños hiperactivos que las niñas hiperactivas.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
45. **El trabajo individualizado es más eficaz en la enseñanza que el trabajo grupal.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
46. **Los principales problemas en el aprendizaje de los niños no son detectados por los docentes.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
47. **Para mantener el orden en la clase lo que nunca falla es el establecimiento de reglas claras desde el inicio de lecciones**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
48. **Las clases de recuperación son indispensables para aumentar las calificaciones de los niños con problemas en el aprendizaje**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
49. **El bajo nivel académico de los padres no tiene porque reflejarse en el rendimiento de los niños.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
50. **La verdad es que la pobreza no tiene nada que ver con el rendimiento académico de los alumnos y alumnas.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo

51. **El premio y el castigo siguen siendo las herramientas más efectivas con que cuentan los docentes.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
52. **Todos los problemas de aprendizaje se pueden prevenir si se detectan y atienden a tiempo.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
53. **El expediente académico no es un instrumento práctico para el trabajo del docente.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
54. **Por lo general la pobreza no tiene que ver con las necesidades académicas de los niños.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
55. **El divorcio o la separación de los padres siempre desmejora el rendimiento de los niños en la clase.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
56. **Si los niños con problemas de aprendizaje se esforzaran más tendrían mejores resultados.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
57. **Los problemas escolares de aprendizaje se deben más a los programas educativos que a las capacidades y/o habilidades de los mismos niños.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
58. **El mejor recurso con que cuenta el docente para resolver los problemas de hiperactividad en los niños es que un especialista le recete ritalina.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
59. **La falta de colaboración de los padres es uno de las principales causas de los problemas escolares que presentan los niños.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
60. **Llamarle la atención enérgicamente cada vez que un niño o una niña se porta mal, es una buena estrategia para mantener la disciplina en la clase.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
61. **Los problemas de aprendizaje en los niños y las niñas no se relacionan con el bajo nivel intelectual de los padres.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
62. **Un niño o una niña con Síndrome de Down jamás va a poder aprender lo que los demás niños y niñas.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
63. **La verdad es que cuando los niños o las niñas tienen problemas para aprender es porque los padres tuvieron el mismo problema.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo

64. **Es absolutamente cierto que el divorcio causa en los hijos e hijas grandes problemas en los alumnos y alumnas.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
65. **La verdad, la mayoría de problemas que presentan los niños y las niñas en el aula se producen porque en la casa no les han inculcado el hábito del estudio, los “alcahuetean” y los hacen “vagabundos”.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
66. **Definitivamente los alumnos y alumnas de familias pobres tienen problemas para aprender.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
67. **La verdad es que la terapia de lenguaje es lo único que da resultado con los niños y las niñas con problemas en lecto-escritura.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
68. **Cualquier problema que tenga un niño o una niña siempre se va a notar en la situación de clase.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
69. **En la actualidad hay más valores que hace unos años, por eso los niños y las niñas de hoy son mejores que los/las de antes.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
70. **Pienso que un niño se porta mal y tiene mal carácter porque copia lo que ve en la casa.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
71. **La mayoría de niños o niñas de madre soltera salen bien en la escuela.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
72. **La verdad es que el aprendizaje es algo que no se puede medir fácilmente.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
73. **El bajo nivel académico de los padres no tiene porque reflejarse en el rendimiento de los niños.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
74. **Antes el maestro podía enseñar más que ahora, porque tenía autoridad sobre sus alumnos y era respetado.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
75. **Lo que provoca el déficit de atención en los niños es un desorden neurológico importante e irreparable.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
76. **Toda escuela debería tener obligatoriamente un psicólogo o una psicóloga.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo

77. **La verdad es que el niño o la niña nacen inteligentes, la inteligencia no se aprende.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
78. **Es cierto, los exámenes muchas veces miden las dificultades de los niños y las niñas, casi nunca nos dicen si el niño sabe o no sabe.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
79. **Los principales problemas que presentan los niños sólo pueden ser detectados por especialistas en el tema.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
80. **Antes que enseñar a leer y a escribir, lo más importante es que el maestro o la maestra le enseñe al niño valores y principios morales.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
81. **Los niños o las niñas con Retardo Mental o Síndrome de Down aprenderían mejor en el aula especial, porque en el aula regular son burla de todos.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
82. **Lo cierto es que los niños y las niñas de hoy, son más indisciplinados que los de antes.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
83. **La mejor manera de detectar si un(a) niño(a) tiene problemas en el aprendizaje es utilizando la información que se encuentra en su expediente académico.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo
84. **Los maestros y maestras de hoy son mejores profesionales que las de antes.**
 Completamente de acuerdo 1 2 3 4 5 6 Completamente en desacuerdo

V. DATOS GENERALES DE IDENTIFICACIÓN

En este último apartado, necesitamos que complete los espacios en blanco o en su defecto marque con equis el espacio de elección.

1. Nombre de la Escuela donde labora: _____
2. Sexo: () Femenino
 () Masculino
3. Edad: () Menos de 20 años () de 36 a 40 años
 () de 21 a 25 años () de 41 a 45 años
 () de 26 a 30 años () de 46 a 50 años
 () de 31 a 35 años () Más de 51 años
4. Años de trabajar en educación
 () Menos de 1 años () De 5 a 10 años
 () De 1 a 5 años () Más de 10 años

5. Díganos ¿Cuál es su grado académico, el año en que lo obtuvo y el nombre de la institución educativa que se lo otorgó?

Grado Académico	Año de egreso	Institución Educativa
Bachiller secundaria		
Estudiante universitario		
Bachiller universitario		
Egresado Licenciatura		
Licenciatura		
Master en Educación		
Doctor en Educación		
Otro Especifique		

6. ¿Estudia usted actualmente?
 No(pase a la pregunta 8)
 Sí

7. ¿Qué estudia? _____

8. Señale las principales capacitaciones que ha recibido en los últimos año.

Nombre de la capacitación	Año	Institución	Ninguna

9. Tiene horario alterno
 No (pase a la preg11)
 Si

10. Alterna con:
 Otro grupo Administrativos
 Aula recurso Comité de apoyo educativo

11. ¿Qué niveles tiene a su cargo actualmente?
 Preescolar Segundo grado Cuarto grado
 Primer grado Tercer grado Quinto grado

12. También tiene experiencia de trabajar con:
 Preescolar Segundo grado Cuarto grado
 Primer grado Tercer grado Quinto grado

13. Además usted ha trabajado:
 Sólo en aula regular Aula integrada
 Aula recurso

14. ¿Cómo calificaría usted su nivel de satisfacción en el trabajo?
 Muy satisfecho (a) Insatisfecho (a)
 Satisfecho (a) Muy insatisfecho (a)

¡Muchas Gracias por su colaboración!

ANEXO 2
CUESTIONARIO A DIRECTORES(AS)

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS**

CUESTIONARIO PARA DIRECTORES Y DIRECTORAS

Estimado (a) director (a):

El cuestionario que se le presenta y que le pedimos llenar a continuación, fue diseñado con el propósito de obtener un panorama lo más amplio posible de las condiciones materiales en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de la escuela que usted dirige.

La información que nos brinde será tratada de manera confidencial y más bien, si usted considera que algún aspecto importante no se ha incluido en el cuestionario, sírvase agregar las hojas adicionales que necesite con sus comentarios al respecto.

En caso de desear hacer alguna consulta directamente, puede comunicarse con la encargada del proyecto Bachr. Kattia López López al teléfono 768-9145, o con el Director del Instituto de Investigaciones Psicológicas, Dr. Domingo Campos Ramírez, al número 207-5636.

¡Muchas gracias por su colaboración!.

I ESTADÍSTICAS GENERALES DE LOS RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES DISPONIBLES.

1. Para iniciar, lea la lista de recursos y servicios que se le presentan a continuación. Díganos ¿Con cuál y cuántos de estos recursos o servicios cuenta la escuela?. Luego califique cada uno de ellos, de acuerdo al estado en que se encuentran.

. RECURSOS Y SERVICIOS	Existencia			Calificación	
	Si	No	Cantidad	Buen estado	Mal estado
Comedor escolar					
Biblioteca					
Campo de juegos					
Laboratorio de cómputo					
Piscina					
Gimnasio					
Auditorio					
Aula integrada					
Aula recurso					
Aula problemas de aprendizaje					
Aula terapia de lenguaje					
Transporte escolar					
Primeros auxilios					
Trabajador (a) social					
Psicólogo (a)					
Orientador (a)					
Odontólogo (a)					
Médico (a)					
Comité de Apoyo Educativo					
Junta de Educación					

2. Ahora, queremos saber cuáles de las asignaturas que se le presentan, se imparten en su centro educativo. Marque por favor, una equis el espacio que corresponda.

ASIGNATURAS	CONDICION	
	Se ofrece	NO se ofrece
Natación		
Computación		
Educación para el hogar		
Humanidades		
Música		
Educación Física		
Agricultura		
Artes industriales		
Religión		

3. En este momento le pedimos que nos diga ¿Cuántas aulas y cuántos pupitres tiene la escuela?. Para cada caso sírvase calificar el estado en que se encuentran.

AULAS		PUPITRES	
Buen estado	Mal estad	Buen estado	Mal estado

II MATRÍCULA POR NIVELES

1. Por favor, señale el número total de alumnos (as) matriculados (as) en su escuela según el sexo y el nivel en que se encuentran. Así mismo, para cada nivel, díganos ¿Cuántos grupos y cuántos maestros (as) hay?.

NIVEL	MATRICULA		NÚMERO DE GRUPOS	MÚMERO DE DOCENTES
	Masculino	Femenino		
KINDER				
I GRADO				
II GRADO				
III GRADO				
IV GRADO				
V GRADO				
VI GRADO				

IV. INDICE DE PROMOCION Y NIVEL DE DESERCIÓN ESCOLAR

1. En este momento, tome en cuenta el año anterior, y desgloce el rendimiento académico de su escuela por nivel. Díganos ¿Cuántos niños y niñas aprobaron el año lectivo?, ¿Cuántos reprobaron?, ¿Cuántos lo perdieron? y ¿Cuántos desertaron?. Señale finalmente en la casilla que se presenta el índice de promoción alcanzado. Establezca para todos los casos las diferencias correspondientes según el sexo del alumno o alumna.

Nivel	promovidos		reprobados		Aplazados		desertaron		Índice de promoción
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	
Kinder									
I Grado									
II Grado									
III Grado									
IV Grado									
V Grado									
VI Grado									
TOTAL									

V DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Nombre de la Escuela _____
2. N° de Circuito: _____
3. La población estudiantil de esta Escuela pertenece a:
- zona rural
 - zona urbano-marginal
 - zona urbana
4. Esta institución ofrece los siguientes niveles de enseñanza:
- Maternal Primaria
 - Prekinder Secundaria
 - Kinder
5. La institución es de carácter:
- público
 - privado
 - semi oficial

¡Muchas Gracias!

ANEXO 3
CONSENTIMIENTO INFORMADO

V Anexos

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS

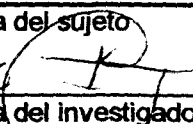
Fórmula de Consentimiento Informado

Teorías intuitivas docentes sobre alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales: El caso de los centros educativos preescolares y escolares en el cantón de Siquirres.

- A. **PROPÓSITO DEL PROYECTO:** Este proyecto de investigación está dirigido y forma parte de la actividades de investigación de la dirección del Instituto de Investigaciones Psicológicas en manos de su director el Dr. Domingo Campos Ramírez. Tiene como propósito investigar las principales situaciones particulares y/o especiales que enfrentan los y las docentes en el curso lectivo anual. El estudio requiere aproximadamente dos horas de participación por el o la docente de los niveles de preescolar y escolar.
- B. **QUÉ SE HARÁ?** Si acepto participar en este estudio, se realizará lo siguiente:
1. Se le entregará un sobre que contiene un cuestionario para llenar.
 2. Dos semanas después a la entrega del cuestionario se le visitará nuevamente, usted deberá entregar el cuestionario debidamente lleno sin dejar ninguna pregunta sin contestar.
- C. **RIESGOS:** No existe ningún tipo de riesgo para el o la docente o el director o directora del centro educativo.
- D. **BENEFICIOS:** No existe ningún beneficio directo para mi persona como docente o como director o directora del centro educativo. Sin embargo, mi participación en este estudio le ayudará a la ciencia a conocer mejor cómo, en qué condiciones, y con qué estrategias los y las docentes enfrentan las diversas situaciones que acontecen en el aula. Esto puede beneficiar en un futuro a todo el cuerpo docente del país, en el sentido de que la ciencia y en particular el Programa Socialización de la Diversidad del Instituto de Investigaciones Psicológicas, pueda hacer recomendaciones y producciones de material de apoyo sobre la mejor manera de atender la diversidad en el aula regular.
- E. Puedo consultar todas las veces que yo quiera y obtener más información llamando a la Bachr. Kattia López López al teléfono 768-9149.5 Además, puedo consultar al Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica al 207-5636.
- F. Recibiré una copia de esta fórmula para mi uso personal.
- G. Mi participación en este estudio es voluntaria. Tengo el derecho de negarme a participar o a discontinuar mi participación en cualquier momento, sin que esta decisión afecte en ningún sentido a mi persona.
- H. Mi participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de manera anónima.
- I. No perderé ningún derecho legal por firmar este documento.

CONSENTIMIENTO

Yo he leído toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio.

Nombre, cédula y firma del sujeto	Fecha
Kattia Lopez 	
Nombre, firma y cédula del investigador	Fecha