

## **La formación de los profesores y las dificultades de aprendizaje.**

*(The training of teachers and learning difficulties)*

**Dra. María Minerva López García**

*Universidad Autónoma de Chiapas*

Páginas 98-112

ISSN (impreso): 1889-4208

Fecha recepción: 08-02-2014

Fecha aceptación: 01-05-2014

### **Resumen.**

*La formación de profesores en la atención a las necesidades educativas especiales y en particular a las dificultades de aprendizajes debe ser estudiada con cierta rigurosidad por las implicaciones en la enseñanza y por la oportunidad que tienen de transformar la vida de las personas que sufren de marginación como consecuencia de una mala comprensión de su condición. En este artículo me propongo reflexionar sobre algunos tópicos relativos a esta formación, estableciendo algunas ideas sobre aquello que debe tomarse en cuenta para que este actor educativo, se asuma como un agente de cambio y transformación de su propia práctica.*

**Palabras clave:** *formación, dificultades de aprendizaje, reflexión, práctica docente, formación inicial.*

### **Abstract.**

*Teacher training in dealing with special educational needs and in particular to learning difficulties should be studied with some rigor on the implications for teaching and for the opportunity they have to transform the lives of people who suffer from marginalization as result of a poor understanding of their condition. In this paper I will reflect on some topics regarding this training, establishing some ideas on what should be taken into account for this educational actor is assumed as an agent of change and transformation of their own practice.*

**Key words:** *training, learning, reflection, teaching practice, initial training.*

## Introducción.

La formación de los docentes en la atención a las necesidades educativas especiales y en particular a las dificultades de aprendizaje es un tema necesario de abordar y sobre el cual se requiere hacer propuestas que ayuden a promover la atención a la diversidad en las aulas, debido a que todavía existe incompreensión por parte de los profesores hacia la problemática de aprendizaje y se traduce en prácticas docentes pobres sin oportunidades para beneficiarse de las condiciones de aprendizaje de las aulas.

Aún cuando podemos encontrar que los profesores son conscientes de la necesidad de educar a todas las personas independientemente de su condición, también es necesario romper con una serie de creencias y prácticas anquilosadas en la formación inicial, caracterizada por temores infundados y prácticas de exclusión de lo diferente y considerado *anormal*, simplemente porque no se comprende, en donde solo tienen cabida a la educación de los llamados alumnos regulares, quedando en el olvido todos aquellos considerados *especiales*.

En nuestro sistema educativo, hasta hace algunas décadas ha prevalecido una concepción de las diferencias como algo que merece un trato aparte, tan aparte como la existencia de escuelas por discapacidad y escuelas de formación para el trabajo en donde había poca o ninguna articulación con los sistemas productivos, dicho sea de paso entre otras cosas porque el marco legal no lo consideraba con prácticas con un carácter asistencialista y de poca integración a la educación formal.

Esta posición fue convirtiéndose poco a poco en una tradición desde el supuesto de que quien se encargaba de atender a estos grupos vulnerables era especialista con competencias exclusivas para trabajar con estas personas que presentan necesidades educativas especiales. Es necesario aclarar que no se cuestiona el papel de la competencia sino la profunda confusión que ha existido en cuanto a la tarea inclusiva o integradora como hasta hace poco lo conocíamos. Tal es la confusión que se contrataban licenciados en Ciencias de la Comunicación como terapeutas de lenguaje, que no tenían ninguna preparación al respecto. Adicionalmente a la competencia, un componente importante y central es la sensibilización de los profesores en general, sea o no de educación especial para aceptar que la condición de cada persona no es un impedimento para ejercer los derechos que tiene como ciudadano a una integración plena a la sociedad de la que forma parte.

Es por esta razón que este artículo tiene como propósito reflexionar sobre este asunto de la formación en el campo de la atención a las dificultades de aprendizaje y para tal efecto se ha organizado en cuatro grandes apartados; en el primero se aborda el dilema de la formación, en el segundo habla acerca de una aproximación a la conceptualización de las dificultades de aprendizaje, el tercer apartado hace referencia al papel del profesor de aula regular ante las dificultades de aprendizaje y

finalmente el cuarto apartado se propone presentar nuevas perspectivas como grandes temas orientadores hacia dónde debe ir la formación de los profesores de educación básica.

Con esto se espera que los estudiantes y lectores en general problematicen sobre la formación docente y exploren nuevos caminos para dar respuesta a las necesidad de inclusión de las personas con dificultades de aprendizaje.

### **El dilema de la formación.**

La formación de los profesores es y ha sido un tema polémico sobre el cual se ha investigado y generado un gran número de textos y artículos en revistas de divulgación científica sobre las características que debe poseer, las cuales han de estar acordes con las reformas en donde se inserta su práctica educativa. Es evidente que tal preocupación es consecuencia de los cambios en los sistemas educativos por modelos teóricos que abanderan y exigen nuevos perfiles docentes, en donde haya un mayor grado de implicación y su actividad deje de ser meramente técnica y si muy reflexiva para proponer, para imaginar escenarios de aprendizaje altamente significativos.

La preocupación por la formación docente, desde el punto de vista de Fierro, Fortoul y Rosas (2010) es prioritaria dentro de las reformas educativas y se expresa en esa búsqueda continua de nuevos métodos que permitan un acercamiento con los profesores porque se reconoce su importancia en el proceso educativo dando forma y contenido a las propuestas educativas con carácter innovador.

El proceso de la formación no puede entenderse si no tomamos en cuenta la historia en la cual se inserta y a la que se debe, las huellas de lo que ha sido, define en parte el rumbo hacia donde se irá porque las prácticas de los sujetos no se transforman de la noche a la mañana sino que son consecuencia de la forma en que cada persona la concibe. La formación, por lo tanto, solo se entiende en el contexto sociocultural en donde se inscribe.

Las tradiciones en la formación se van constituyendo en los escenarios de las políticas educativas que emanan de los planes de desarrollo de cada país y en el que se determina el modelo educativo que ha de privilegiarse, haciendo énfasis en la importancia que tiene incorporar propuestas que respondan a las problemáticas y retos, como los de la sociedad del conocimiento (Castells, 1997;

La formación puede entenderse, como un proceso de una sola vía con inicio y fin en el que se culmina cuando se entrega el título universitario que avala una práctica y de manera particular la práctica docente en el caso de los profesores de educación básica. Sin embargo, es importante entender que la formación es un proceso en donde el grado de continuidad lo determina la persona que aprende y que establece sus límites condicionado por el deseo y la necesidad de aprender, de tal manera que se puede decir que la formación puede implicar un aprendizaje a lo largo de la vida.

El primer tipo de formación al que se alude sería entonces entendido como de formación inicial mientras que el segundo se entendería como formación permanente. La primera relacionada con el primer contacto que los estudiantes tienen sobre la experiencia docente y la segunda basada sobre todo en la actitud y disposición de los profesores en servicio para actualizarse y continuar formándose, de tal modo que esto implica formación para el resto de la vida.

La formación inicial de los profesores de educación básica, sobre la cual interesa reflexionar ha sufrido cambios importantes, de orden curricular con el trabajo desarrollado hacia 1997 cuando se integran al plan de estudios temas relacionados con el conocimiento de las necesidades educativas especiales, entre las que se incluyen las dificultades de aprendizaje. Esta renovación atiende, entre otras cosas a los movimientos de inclusión educativa, desde el paradigma de educación para todos.

Las exigencias de orden internacional por la promoción de los derechos humanos que tienen las personas con necesidades educativas especiales, de una educación bajo las mismas condiciones que el resto de las personas y que significa una profunda transformación para el trabajo en las escuelas y particularmente en las aulas, dieron lugar a el replanteo de un curriculum en donde tenían poca cabida las personas con necesidades educativas especiales a la hora de la organización de los contenidos. De hecho, la formación ha tendido más al trabajo con alumnos denominados regulares, más que a los especiales.

Uno de los problemas derivados de esta formación es que siguieron siendo los mismos profesores con nuevos programas y con una materia que más bien parece un añadido sobre necesidades educativas especiales, que no implica una transformación de fondo.

La integración educativa o inclusión plena, se enuncia como un movimiento para el que los profesores de aula regular no estaban formados, dado que era una actividad exclusiva del sistema de educación especial, quienes en aula *especiales* atendían a *personas especiales*.

Esta situación, de entrada, plantea una paradoja para quienes requerían atención "especial" la cual no se le podía proporcionar en los espacios regulares (o bien no se le deseaba proporcionar) frente a la marginación social de poca convivencia con otro entorno que no fuera el de sus iguales. Paradójico resulta cuando la ayuda proporcionada los colocaba en situación de excluidos sociales, formaban un grupo aparte, el grupo de las personas con problemas sensoriales, emocionales, motrices, intelectuales y con dificultades de aprendizaje, entre otros, que debido a su discapacidad se etiquetaban como impedidos o deficientes para hacer frente a la tarea socializadora y educativa a la que todos tenemos derecho.

Para este sector de la población había *maestros especiales* quienes propiciaban ayudas y ajustes para incorporarse a la vida social teniendo incluso sus propios espacios de formación laboral. La inserción, por consiguiente, era mínima porque las

habilidades sociales no se desarrollaban plenamente en un espacio en donde reinaba la homogeneidad y no la heterogeneidad.

En algunos casos los alumnos agrupados por discapacidad establecían el contacto con la escuela regular como era el caso de los niños con dificultades de aprendizajes o problemas de conducta que asistían en un turno a los centros psicopedagógicos y en otro a sus escuelas de origen, sin embargo, la etiqueta de ser alumno con dificultades es un peso que se supera poco.

La formación entonces se asume como un problema para la atención a dos grupos, los primeros denominados “regulares” y los segundos llamados “especiales” que, con la mirada de vulnerabilidad, dejaba entrever que era casi imposible realizar ejercicios de integración al aula. Esto da lugar a dos tipos de formaciones; la de los maestros de educación básica y los de educación especial, reproduciendo con esto el mismo esquema de segregación. La integración no puede ser posible y es cuestionable cuando tienen que existir dos formaciones por separado en donde se sigue privilegiando la atención a los especiales y a los regulares, aún cuando en la práctica educativa se pretendan unificar. Esto indica que el problema es de raíz, de fondo, con una concepción nuevamente escindida en cuanto a la formación de unos y otros para diversos sectores de la población.

Algo de lo que deberían estar conscientes los profesores es que no hay alumnos *regulares ni especiales*, porque ningún alumno es exactamente igual a otro y la homogeneidad es una fantasía que ha permanecido en su imaginario, que la heterogeneidad es lo que existe en las aulas y en toda la sociedad a tal grado que tenemos que entendernos como seres únicos que merecemos un trato digno a partir de nuestras diferencias.

Tener a un alumno diferente en clase y en situación de desventaja es un reto que debe superarse y que comienza con el deseo de ayuda al otro, con el reconocimiento de que tiene los mismos derechos que el resto de sus compañeros y que su condición no es un impedimento para participar en clases, que es importante comprender que cada persona tiene su propio estilo y ritmo de aprendizaje, que no se supedita a los programas educativos sino a sus condiciones materiales e intelectuales que podrán ir madurando, en la medida en que tenga experiencias significativas con sus compañeros. No podemos olvidar la consigna de la zona de desarrollo próximo: *lo que ahora puede hacer con ayuda, mañana podrá hacerlo solo.*

Ante este estado de cosas, los profesores deben intentar sentirse cómodos con los alumnos, comodidad que inicia cuando estamos más allá de nuestros prejuicios y con una actitud de apertura para aprender de los demás, aceptar que es precisamente gracias a la diferencias que tenemos la oportunidad de crecer y ampliar nuestros horizontes de pensamiento. Es por esta razón que Stanback, Stanbak y Jackson (1999), consideran más que la información, lo importante es la actitud, por lo tanto, señalan que

...a un maestro que no valore o no desee que determinado niño esté en su clase, de poco le sirven las conferencias sobre métodos y técnicas como las adaptaciones curriculares, los círculos de amigos, el *McGill Action Planning System (MAPS)* o la colaboración profesional y entre sus compañeros, (p. 30)

Lo anterior permite afirmar que la pieza clave es el aire de positividad que debe existir en los futuros profesores y a los que están en servicio para explorar las creencias, los prejuicios y el confort con el que algunas personas desean vivir, de tal modo que no se asoman evidencias de cambio sino, hasta que se experimente que la diferencia es la llave que abre las puertas a un universo de aprendizaje así como de mejora y crecimiento personal. La falacia de la homogeneidad queda en entredicho cuando aprendemos de aquellos que parecieran estar en desventaja, cuando la actitud de apertura permanece, más allá de las creencias, de los prejuicios y de los mitos que deben ser desterrados, por lo menos del pensamiento de los profesores.

Una de las alternativas para el análisis de este conocimiento de vida cotidiana es la construcción de conocimientos científicos que deben ser contrastadas con sus esquemas previos y con aproximaciones a realidades diversas que empiezan desde las aulas, en particular en la exploración de las problemáticas de rendimiento académico y de las dificultades de aprendizaje.

### **Hacia una conceptualización de las dificultades de aprendizaje-**

Las dificultades de aprendizaje como objeto de estudio, han seguido un corto camino pero una larga historia, entendido lo primero como su inserción y formalización en la investigación psicopedagógica hacia la década de los sesentas, con visos a comprender el origen de las problemáticas, distinguiendo los problemas de rendimiento, de aprendizaje, de rezago educativo y de aprendizaje escolar.

La larga historia de las dificultades de aprendizaje se remonta a los intentos explicativos en los inicios del siglo pasado, desde la medicina y particularmente de las neurociencias para ubicar el origen de las dificultades asociándolos con las afasias, agnosias, alexias y demás patologías eminentemente clínicas. Tuvo que pasar mucho tiempo para que esta primera versión de tipo médica, cediera paso parcialmente a otras versiones como lo es el caso de la conductual, la cognitiva y la psicolingüística entre otras, en la comprensión de la complejidad de las condiciones en que se generan estas dificultades de aprendizaje escolar que son las que nos interesa destacar en este artículo.

Esta ubicación teórica nos ayuda a reconocer la importancia que tienen los diversos planteamientos que han buscado conceptualizar a las dificultades de aprendizaje e incorporar otras versiones, que van desde las meramente centradas en el sujeto, las centradas en el ambiente y las centradas en la interacción con el sujeto y ambiente tal como establece esta clasificación que realiza Miranda en 1994 y Romero en el mismo año, tal como se presenta en el siguiente cuadro:

Miranda (1994)	Romero (1994)
Teorías centradas en el sujeto: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Neurofisiológicas</li> <li>• Genéticas                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Factores biológicos y endócrinos                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lagunas del desarrollo</li> <li>• Déficit específicos</li> <li>• Procesamiento de la información</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	1. Teorías de déficit neurológicos 2. Teorías sobre retraso madurativos: Del SNC De funciones psicológicas 3. Teorías sobre déficit de procesos psiconeurológicos subyacentes: Perceptivos Lingüísticos 4. Teorías sobre deficiencias en el procesamiento activo de la información
B. Teorías interaccionistas	5. Teorías integradoras: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Basadas en los procesos psicológicos subyacentes</li> <li>• Basadas en el procesamiento de la información</li> </ul> 6. Teorías centradas en el entorno socioeducativo del alumno <ul style="list-style-type: none"> <li>• En el entorno sociológico</li> <li>• En el entorno educativo</li> </ul> 7. Teorías centradas en la tarea.
C. Teorías ambientales	
D. Teorías centradas en la tarea	

Tomado de: Aguilera (2003)

Este esfuerzo de clasificación en el rastreo histórico para ubicar a cada teoría, ha sido de gran importancia en su momento y ha dado lugar al análisis serio y profundo de lo que implica conocer a los seres humanos como entes fisiológicos, psicológicos y sociales. Los factores que se han establecido como centrales para explicar la fuente o el origen de las dificultades de aprendizaje, han propiciado también que percibamos solo uno de estos aspectos como prioritario o central, descuidando otros factores; sin embargo, debemos entender que la realidad es mucho más compleja,

que el recorte que de ella hacen los teóricos es con fines investigativos pero que no significa la explicación del todo, porque muchas veces vamos a tener niños de verdad y no de libro, a los que debemos conocer y comprender para proponer el tipo de ayuda más adecuada a su condición, por lo que su situación puede rebasar lo que cada teoría propone al existir una combinación de factores.

Veamos el siguiente ejemplo:

Un niño puede tener problemas para aprender a leer y escribir en un contexto de pobreza y marginación con condiciones alimentarias, de desgaste físico y emocional así como una familia de origen con una pobre escolarización, mientras que su hermano puede desarrollar las competencias en el desciframiento del código escrito sin mayores complicaciones, compartiendo estas mismas condiciones. La diferencia puede estar en la forma en que el sujeto se adapta a las condiciones del ambiente desde lo biocorporal pero también desde lo emocional y la forma en que capitaliza las oportunidades que el entorno le proporciona. Aquí es donde tiene cabida la idea de estilos y ritmos de aprendizaje, de habilidades cognitivas y metacognitivas que son propias de cada sujeto.

En un esfuerzo por establecer un concepto sobre las dificultades de aprendizaje académicas, éstas pueden entenderse como aquel conjunto de manifestaciones que presenta una persona para aprender a leer, escribir y realizar operaciones matemáticas básicas y que pueden ser de origen evolutivas o adquiridas.

Aún cuando en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y matemáticas pueden aparecer manifestaciones tales como omisión, sustitución, inversión de letras, entre otros, la diferencia para que se conciba como dificultad es que pese a la enseñanza por más de un ciclo, el niño siga presentando problemas en la adquisición y no se deba a dificultades sensoriales, de ausentismo, bilingüismo, ni deficiencia intelectual.

Esta persistencia que no se resuelve con las estrategias convencionales de enseñanza y con la discrepancia en el rendimiento con el resto de los niños es un indicador de posible dificultad de aprendizaje académica que necesita ser explorada para saber las estrategias específicas de evaluación e intervención a utilizar para hacer las adecuaciones curriculares pertinentes en el salón de clases.

### **El papel del profesor de aula regular ante las dificultades de aprendizaje.**

Las tendencias en educación básica demandan cada vez un maestro más hábil, más preparado en la enseñanza de alumnos con diversos intereses, necesidades, motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje, razón por la cual, el bagaje teórico del profesor debe ampliarse y reconocer las diferencias individuales en sus estudiantes para generar un clima de cooperación y de cognición situada y distribuida.

Este perfil de los docentes de educación básica implica, desde el punto de vista de Fierro, Fortoul y Rosas (2010) la existencia de profesores que puedan ayudar a sus

alumnos a entrar en contacto con el conocimiento y apropiarse de él con sus propias herramientas o con aquellas que le proveerá, en calidad de ayuda ajustada a sus necesidades. El andamiaje, la mediación simbólica y la ayuda ajustada, serán piezas claves para que los alumnos puedan sentirse y estar acompañados en el proceso de su formación como ciudadanos capaces de convivir armónicamente en la sociedad.

Una de las preocupaciones sobre la que se ha centrado la formación radica en el reconocimiento y valor que tienen las creencias, porque éstas se constituyen en un objeto de estudio, en el cual se reconoce al sujeto en formación como aquel que en la vida cotidiana construye conceptos que le son funcionales y que incorpora como sentido común, estos conocimientos no reflexionados, no cuestionados y aceptados como verdad se comparten y validan con el resto de las personas, se constituyen en la base de las creencias. Podemos encontrar *verdades lógicas* que no tienen nada de verdad y por supuesto tampoco de lógicas pero, que de tanto repetirlo, las personas le imprimen un grado absoluto de certeza.

Las investigaciones en torno al papel de las creencias en los profesores y en los estudiantes nos han permitido tomar previsiones con relación a los procesos que se dan en el aula, avizorando que la construcción que pueda darse, pueda incluir o reforzar una creencia que estaría lejos de la propuesta teórica que se esté trabajando. Pensar, por ejemplo, que los niños tienen problemas de rendimiento porque sus padres no apoyan a las tareas o porque provienen de familias disfuncionales, puede no ser una verdad absoluta y sin embargo, se convierte en una frase común entre los profesores.

También es común abordar el concepto de conocimiento descontextualizado porque quienes diseñan los planes y programas de estudio lo hacen desde su posición de funcionarios sin ninguna experiencia docente. Esta aseveración no necesariamente puede considerarse como válida pero se vuelve popular y sirve para justificar la falla de profesores que no realizan un trabajo de acercamiento profundo a los estudiantes, considerando el currículo como rígido e inmutable. Finalmente lo que podría comprenderse es que el currículum, efectivamente no atiende a las particularidades culturales, de clase y cognitivas, sin embargo, existe cierto margen de acción para las decisiones que los profesores han de tomar en la planeación y en el ejercicio de su práctica docente.

Putnam y Borko (2000) al hacer énfasis sobre el rumbo de la formación de los profesores, sugieren que es necesario partir de la naturaleza construida del conocimiento y las creencias, sobre todo si se toma en cuenta que este tipo de conocimiento trae consigo el sello idiosincrático de quien lo construye, y lo comparte. Es en este proceso de elaboración conceptual que cada persona hace, en donde pueden arraigarse concepciones erróneas que luego impactan en el ejercicio de la docencia, particularmente con las personas con necesidades educativas especiales.

Por lo tanto, consideran que “.....no podemos asumir que los estudiantes de una clase aprenden siempre la misma cosa o que aprenden mediante la absorción o la grabación algo literal de lo que se enseña” (p. 225) porque se trata también de

reconocer que toda experiencia está filtrada a través de las estructuras cognitivas que existen en las personas que se han construido a lo largo de la vida en las experiencias con los otros. No podemos olvidar el papel que juegan los pares, padres y otros significativos en la constitución de la realidad para cada ser humano.

Las creencias que se han identificado en el aula pueden estar relacionadas con los conocimientos pedagógicos, con las materias de las asignaturas y con el grupo de sujetos sobre los cuales se esté trabajando, indicando con esto que en el caso de las personas con necesidad educativa especial existen creencias específicas centradas en el origen y evolución de tal necesidad y con las posibilidades de integración al aula regular. La creencia, opuesta al conocimiento científico niega la posibilidad de pensar en un escenario distinto al que construimos y al pronóstico que establecemos al pensar que ciertas necesidades educativas no son *curables* y por consiguiente, desde este esquema de salud-enfermedad, el otro, el diferente no tiene un futuro tan prometedor como podría tenerlo alguien sin una necesidad educativa especial.

Para Putnam y Borko (2000) estos tipos de creencias tienen consecuencias importantes para las experiencias de aprendizaje de quienes se están formando como profesores, destacando que en el aula de formación inicial en la docencia se trata de pasar de la simple instrucción o presentación del contenido, al desarrollo de experiencias en situaciones reales para ampliar su conocimiento y someter a juicio sus creencias, a medida que aprenden los nuevos enfoques de docencia. Esto significa, a decir de estos autores que “debería animarse a los profesores a dar significado y a ordenar la información y las recomendaciones que reciben, relacionándolas con el conocimiento y las creencias que ya poseen” (p. 235)

No debe olvidarse, por supuesto, que no es solo el estudiante el poseedor de creencias que pueden dificultar nuevos aprendizajes, sino que también los profesores que se encargan de formar a estos profesores las poseen y que a la luz de la autoridad pedagógica pueden estar reproduciéndolas, cambiando el sentido de la información, deformándola a tal grado de incluir una información reduccionista o contradictoria con lo que verdaderamente significa el contenido que se ha de desarrollar en el aula. Un profesor que no tiene muy claro un concepto o conocimiento, para no generar confusión puede omitirlo o en su defecto puede dejar a la interpretación ambigua de los alumnos y a validarlo.

Por otra parte, otro aspecto sobre el que vale la pena reflexionar es el relacionado con la imagen social del profesor de educación básica, que ha sufrido una serie de profundas transformaciones a lo largo del tiempo y que de ser considerado –por lo menos en nuestro país- como un apóstol de la educación ha pasado a ser un empleado de la burocracia con derechos sindicales. Lo preocupante de esto es que debido a los logros como trabajadores, algunos asumen posiciones de conformismo, de resistencia al cambio, amparados por los reglamentos que los rigen y que los defiende de aquello que consideran injusto, como por ejemplo, trabajar con *niños* especiales cuando ellos no fueron formados para tal fin.

Para Fierro, Fortoul y Rosas (2010)

El maestro, siempre exaltado en los discursos políticos (*cuando así conviene*) y situado en los proyectos de reforma como el pilar de los esfuerzos por transformar la educación, suele quedar reducido en la práctica a un mero ejecutor de acciones que otros definen como innovadoras (p. 18)

Esta descolocación del profesor como profesional pero no como sujeto con preocupaciones, saberes y problemas trae serias repercusiones en la práctica de la docencia porque genera el problema de poco involucramiento en el reconocimiento de los grandes problemas educativos y en el desarrollo de propuestas que emanen, justamente de la experiencia de los docentes. Lo anterior, evidencia la urgencia de la recuperación y redimensionamiento del profesor visto como un todo y no como un ser fragmentado tal como hasta ahora se presenta.

Una de las tareas fundamentales del profesor de aula regular es generar un clima de aprendizaje que además de incluir su propia actitud positiva para ver las diferencias como oportunidades de crecimiento, también ayude a favorecer esta actitud entre los niños de su salón, tal como lo sugieren Sapon-Shevin (1994) en su propuesta de aulas inclusivas con un concepto que aunque no es nuevo, aún esperamos que se traduzca en una realidad en los espacios educativos escolarizados. Coinciden en señalar que:

En las aulas inclusivas puede comenzar la enseñanza conducente a que los niños tengan conciencia de las diferencias, apoyen a los otros y se muestren activos para cambiar las estructuras opresoras de distintos grupos. En una clase que se ocupe abierta y directamente de los intereses de las necesidades y posibilidades de todos sus miembros, los alumnos pueden experimentar mejor unas estructuras democráticas que capaciten y apoyen a todos" (p. 39)

El escenario de las aulas inclusivas, con el modelo de inclusión educativa (Arnaíz, 2003, Echeita, 2006, Moraña y Parrilla, 2005, Casanova, 2011), es de vital importancia e implica un reorientación de la práctica docente en cuanto al quehacer y acciones concretas que deben llevarse a cabo y que implica no solo pensar en el espacio físico como el clima a estimular en términos de relaciones cálidas entre los directivos y los profesionales de la escuela, con la comunidad y sobre todo al interior de las aulas.

En la vida cotidiana de las aulas, sin embargo, encontramos prácticas caracterizadas por un profundo desconocimiento del papel que los profesores deben desempeñar lo que lleva a relaciones tensas y poco cordiales históricamente determinadas con los profesionales de educación especial. La poca corresponsabilidad que asumen los docentes frente a grupo, como también solemos llamarlos, determina las oportunidades de interacción verdaderamente significativas que redunden en el aprendizaje de los estudiantes.

En este mismo orden de ideas y a manera de recomendaciones, Casanova (2011) señala que deben tomarse en cuenta tanto la organización del centro, clima del centro y aula, diseño de los contenidos curriculares, como la participación de y colaboración de las familias.

### **Nuevas perspectivas. Hacia dónde debe ir la formación de los profesores de educación básica.**

Los modelos de formación de profesores han tomado muchos caminos y de manera general podemos decir que las propuestas que se han desarrollado apuntan por una parte hacia la formación inicial y otras a la formación permanente, por ejemplo, con respecto a el primer tipo de formación, Putnam y Borko (2000) consideran que esta debe tomar como referencia el hecho de que al formar inicialmente a los profesores, es necesario fortalecer la actitud de aprendizaje a lo largo de la vida, tal como lo señalan los textos de Resnick en 1997 y de Brown en 1993, "las escuelas deben preparar a sus estudiantes para que sean aprendices adaptativos a lo largo de toda su vida, en un contexto donde distintos individuos adquieren un conocimiento experto específicos en áreas diferentes", (p. 297)

En este hecho se debe insistir constantemente a partir de la sensibilización que los profesores han de tener con respecto a la necesidad de actualizarse frente a los cambios que continuamente se dan en todos los ámbitos y que, por lo tanto, su papel debe ajustarse para ofrecer mejor oportunidades de educación a los estudiantes. Esta preocupación debe trascender al simple hecho de ver a la docencia como un empleo y más bien plantearse como un serio compromiso que no termina con la formación inicial ni cuando cierra al aula hasta el siguiente día de clases.

Esta tarea sensibilizadora implica además una actitud permanente de búsqueda para la mejora, sin pensar en que lo que ocurre en el aula es la resultante de los *problemas de casa* como regularmente suelen opinar los profesores o que se debe a las condiciones de *pobreza y marginación* en la que viven sus alumnos. Si bien es cierto, estos hechos no se pueden negar, lo que sí es importante es que el profesor abra su mente y considere otras probables respuestas que lo acerquen al conocimiento teórico que marca la pauta para hacer una lectura diferente de la realidad.

Por otra parte y en torno al trabajo relacionado con las creencias de los profesores, resulta importante para impactar en la actitud de aparente aceptación en las aulas, que se observa poco congruente con las prácticas docentes sin oportunidades de aprendizaje a los alumnos considerados diferentes o especiales.

A este respecto, Forteza (2011) propone que

Para romper viejas representaciones, ya sobradamente conocidas, y situarnos en otro lugar en el que la reflexión y la colaboración sea la piedra angular, en la formación inicial debemos enfocar nuestra atención en una serie de principios, que si bien han sido debatidos hace tiempo siguen

vigentes para superar esquemas anclados en una perspectiva restrictiva de la Educación (y de la Educación Especial), desde lógicas estandarizadoras y prácticas excluyentes, (p. 138).

Así entonces, los movimientos tendientes a la inclusión plena de los niños con dificultades de aprendizaje al aula es posible gracias al esquema de apoyo en el aula ordinaria planteado por Stanback y Stanback (1999) en el que la responsabilidad recae mayormente en el profesor de aula regular y no en el profesor de apoyo como comúnmente se observa en nuestro sistema educativo que resuelve los problemas de aula a este personal para que en calidad de *apaga fuegos*, temporalmente calme la tormenta sin resolver lo que ocurre de fondo. Desde su punto de vista,

Esto supone que, en vez de llevar al alumno al servicio de apoyo, es éste el que se acerca a él. Se trata sobre todo, de determinar de qué modo pueden satisfacerse las necesidades educativas del estudiante en el ambiente natural de la clase, (p. 27) .

Por su parte Fierro, Fortoul y Rosas (2010) desarrollan desde la investigación-acción una propuesta específica para los maestros en servicio, en los cuales, la tarea básica es la reflexión de su quehacer cotidiano para que "...puedan revalorarla y descubrir cómo llegaron a ser los maestros que son ahora, cuánto han aprendido en su trayectoria como docentes y qué les falta por aprender" (p. 12) y es que desde esta idea, hay coincidencia con el concepto de formación en la práctica (Oliver, 2003), porque nadie puede hablar y aprender desde lo que no ha vivido, no hay reflexión y propuesta en el vacío, sino desde el hacer porque es allí donde se concretan y cobran forma los saberes.

Ahora bien, una de las cosas que debemos tener en mente, es el desarrollo en los futuros profesionales un pensamiento complejo en el que aprendan a ver la realidad no de forma lineal sino por el contrario, que aprendan a percibirla con todas las contradicciones e incertidumbres, que son el resultado de la propia interacción, con diversas prácticas culturales que conviven en un mismo tiempo y espacio. Una de las alternativas para que esto pueda llevarse a cabo es la participación activa y decidida en comunidades de aprendizaje (Flecha, en la que asuman un rol activo.

Los MOOCs (Micro Open Line Courses), se constituyen en una de las muchas alternativas posibles para favorecer nuevos espacios de formación más allá de las aulas que debe valorarse, porque a decir de Torres y Gago (2014) la educación en red, puede ser un aliado para la formación permanente. Esta herramienta recupera el carácter dinámico necesario para que los profesores, amplíen sus horizontes y no solo aprendan sino que también puedan participar e interactuar en sentido amplio.

No debemos olvidar que las oportunidades en el ejercicio de re-conceptualización sobre la formación de los profesores, implica el establecimiento de un diálogo tanto con la escuela en el reconocimiento de las dificultades e incertidumbres que en ella perviven, así como también con los éxitos que se han alcanzado, descubriendo las prácticas que llevan a buenos logros, promoviendo con ello una postura abierta para

entender que el conocimiento es provisional y que solo se genera en la interacción de los actores educativos en el entorno sociocultural promoviendo en los profesores el deseo por conocer y encaminarlos hacia la idea propuesta por Parcerisa (2000), en el sentido de tomar en cuenta que “Trabajar en la diversidad es lo normal; querer fomentarla es discutible; regular toda la variabilidad en los individuos es peligroso” (p. 17).

Es necesario que se reflexione sobre lo que significa el fracaso y el éxito escolar desde la educación inclusiva y en atención a la diversidad, debido a que, ambos conceptos, traducidos en indicadores no pueden considerarse como atributos o responsabilidades exclusivas de quienes lo sufren como tradicionalmente se ha visto, sino pensar en el papel que juega el sistema educativo y la sociedad que lo constituye y ordena, en el establecimiento de estándares y finalidades que poco tienen que ver con las personas que aprenden con un estilo y un ritmo de aprendizaje distinto que la mayoría de sus compañeros.

Es común escuchar las preocupaciones de profesores para cumplir administrativamente y concluir los programas educativos, pese a que un buen número de alumnos no se ha beneficiado de la enseñanza. A estos se les margina porque se convierten en obstáculos para ganar la eficacia a la que se ven sometidos por un sistema educativo homogenizante.

## Referencias.

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Casanova, M. (2011) *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Castels, M. (1997). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*. Madrid: Alianza Editorial
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* Madrid: Narcea.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas L. (2010). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Barcelona: Paidós
- Forteza, D. Algunas claves para repensar la formación de los profesores. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1) (2011), 127-144  
139 ISSN 0213-8646
- Moriña, A. y Parrilla, A. (2005). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- Oliver, M.C. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad*. Barcelona: Octaedro.
- Parcerisa, A. Introducción. En Alcudia, Rosa (2000). *Atención a la diversidad*. Barcelona: Editorial Graó
- Putnam, R. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En Biddell, B., Good, T y Goodson, I. (2000) *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. (pp.219-299) Barcelona: Paidós

- Sapon-Shevin, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. Un currículo que ensalza las diferencias y construye sobre ellas. En Stanback, Susan y Stanback, William. (1999) *Aulas inclusivas*. (pp.37-54) Madrid: Narcea Ediciones
- Stanback, S., Stanback, W. y Jackson, J. (1999). Hacia las aulas inclusivas en Stanback, S. y Stanback, W. (1999) *Aulas inclusivas*. (pp.21-35) Madrid: Narcea Ediciones
- Torres Mancera, D.; Gago Saldaña, D. (2014). Los MOOCs y su papel en la creación de comunidades de aprendizaje y participación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, volumen 17, no 1, pp. 13-34.
- 

#### **Sobre la autora:**

##### **Dra. María Minerva López García.**

Licenciada en psicología, Maestra en Educación Superior, Doctora en Educación  
Docente de tiempo completo de la Facultad de Humanidades, Campus VI de la  
Universidad Autónoma de Chiapas.

[lpezgm@gmail.com](mailto:lpezgm@gmail.com).

Ave. Del Mezquite 440, Fracc. Bonanza. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Código postal  
29050