



Universidad de la República
Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado
Pre-proyecto de investigación:

**Las concepciones y creencias de los maestros
acerca de las dificultades de aprendizaje en
entornos de exclusión social y pobreza.**

Estudiante: Paula Casanova 5536688-7

Tutora: Prof. Adj. Mag. Daniela Díaz

Montevideo, Julio 2015

Índice

Índice.....	2
Resumen:	3
Fundamentación.....	3
Antecedentes	4
Marco teórico	5
1- Dificultades de aprendizaje específicas e inespecíficas	5
2- El docente frente a las dificultades de aprendizaje.....	8
3- Creencias y concepciones docentes.....	11
4- Escuelas en entornos de vulnerabilidad social	11
5- Pobreza y Exclusión social	12
Objetivos.....	14
Objetivo general:	14
Objetivos específicos:.....	14
Preguntas:	15
Metodología	15
Consideraciones éticas	17
Cronograma de ejecución.....	17
Resultados esperados.....	18
Bibliografía	19

Resumen.

Esta investigación pretende estudiar las diferentes creencias y concepciones de los docentes acerca de las dificultades de aprendizaje en niños que viven en entornos vulnerables, de exclusión social y pobreza. Para llevarla a cabo se propone indagar los factores que los docentes consideran que influyen en las dificultades de aprendizaje así como las estrategias para su abordaje, que implementan en dicha situación, y cuáles consideran los docentes que son las influencias del contexto. Se utilizará la metodología cualitativa mediante entrevista semiestructurada y grupos focales a maestros. Se propone realizar esta investigación en doce meses, cumpliendo con las etapas propuestas. Como resultado se pretende comprender el problema de las dificultades de aprendizaje en niños con entornos de exclusión social y pobreza, desde la perspectiva docente. En segundo lugar, conocer las estrategias utilizadas para el abordaje así como describir y caracterizar los factores que los maestros consideran que indican en los problemas de aprendizaje.

Palabras clave: Dificultades de Aprendizaje, Exclusión Social, Pobreza, Creencias y Concepciones.

Fundamentación.

El presente pre proyecto refiere a la investigación sobre las creencias y concepciones de los docentes acerca de las dificultades de aprendizaje en entornos de exclusión social y pobreza. Se entiende que el estudio de las concepciones y creencias es de suma importancia en psicología educacional y en educación ya que nos permite identificar las influencias de las mismas en el accionar de los maestros en estos entornos, saber si un contexto de exclusión social y pobreza afecta a la hora de tratar con las dificultades de aprendizaje, si influye en el abordaje de las mismas o no.

Guía el interés el recorrido académico que se ha realizado, y el que ha despertado esta temática a lo largo de la carrera.

En nuestro país no se han encontrado investigaciones realizadas sobre esta temática específicamente, motivo por el cual es también importante que sea estudiada, ya que es significativo pensar en cómo los docentes vivencian las dificultades en las escuelas de contextos de pobreza y exclusión social. Se considera específicamente que las concepciones de los docentes al respecto generan efectos en los procesos de aprendizaje de los niños de contextos de exclusión social y pobreza. En este sentido un estudio de las presentes características brindaría aportes a la psicología y la educación que contribuyan a reflexionar sobre los efectos mencionados.

Antecedentes.

En nuestro país no se han encontrado investigaciones sobre el tema de las concepciones y creencias docentes ligadas a las dificultades de aprendizaje de alumnos de contextos de exclusión social y pobreza.

Se destacan diferentes investigaciones internacionales que muestran las percepciones docentes desde diversas perspectivas.

En un estudio realizado en México (2009) por Fernández, M., Tuset, A., Pérez, R., y Leyva, A., se investigó sobre las concepciones de los maestros acerca de la enseñanza y el aprendizaje. En dicho trabajo se estudiaron las relaciones que se establecen entre las concepciones y sus prácticas educativas en las clases de ciencias naturales. Para llevar a cabo esta investigación se realizaron entrevistas a los maestros de forma individual y registros observacionales. Se obtuvo como resultado que los maestros en general tienen tres concepciones de la enseñanza y el aprendizaje: tradicional, constructivista y de transición entre estas dos perspectivas.

En México Fabela, M. y Robles, L. (2013) realizaron una investigación que indagó las perspectivas de los docentes acerca de la educación inclusiva y de su propia capacitación y desempeño para atender a los niños con necesidades educativas especiales en el aula

regular. Para integrar al sistema educacional a los niños con necesidades educativas especiales se recomendó mejorar la metodología pedagógica y el material técnico, debido a la importancia de la oportunidad de incluirlos socialmente para el desarrollo pleno de sus capacidades (UNESCO, sitio oficial).

En Argentina se realizó una investigación por Fundación Ses y por el Programa Formación Docente e Inclusión Educativa acerca de las percepciones de los docentes sobre la formación de los mismos en relación con el trabajo en contextos vulnerables. Dicho informe da cuenta de distintas percepciones recogidas a través de una encuesta aplicada a docentes en formación en diferentes provincias.

Muestra las percepciones de los docentes sobre diferentes temas, como ser: el fracaso escolar, la pobreza, la exclusión y su impacto en la formación docente; registro de iniciativas del trabajo en red con otras organizaciones, en relación con acciones de formación docente, etc.

Se destaca de esta investigación, formando parte de los resultados, las percepciones de los docentes sobre las causas del contexto sociocultural que pueden explicar el fracaso escolar. Este trabajo da cuenta de que gran parte de los docentes encuestados percibe que los factores que inciden en el fracaso escolar en contextos de exclusión social y pobreza, son: la desvalorización del para que ir a la escuela, situación de pobreza de las familias y falta de apoyo o acompañamiento de los padres, familiares o apoderados.

Marco teórico.

1- Dificultades de aprendizaje específicas e inespecíficas.

Según Rebollo (1996) las dificultades de aprendizaje se clasifican en específicas e inespecíficas. Las primeras son las que se pueden observar en niños con un cociente intelectual normal o cercano a lo normal, que carecen de alteraciones sensoriales y motoras, logran un buen ajuste emocional, y provienen de un medio socio-económico-cultural aceptable. Se considera en este caso que la dificultad de aprendizaje es causada por una disfunción neuropsicológica.

Las dificultades de aprendizaje inespecíficas son producidas por alteraciones o enfermedades, frecuentemente problemas psicológicos o sociales, institucionales, neurológicos, sensoriales u otros.

Por otra parte, la autora antes mencionada, considera más adecuado denominarlas dificultad primaria y secundaria o sintomática, debido a que la dificultad primaria no tiene causa aparente y la secundaria es producida a causa de otra patología y es un síntoma de ella.

También clasifica la dificultad de aprendizaje en leve, moderada y severa.

La dificultad de aprendizaje leve es la que se denomina generalmente inmadurez. Existe una mínima discrepancia entre lo que el niño debe adquirir en relación a determinada función y lo que ha alcanzado, pero es poco importante y puede mejorar espontáneamente.

La dificultad de aprendizaje moderada corresponde a lo que llamamos disfunción. Aquí la discrepancia es mayor pero no más de dos años en edad escolar. Habitualmente requiere tratamiento y es reversible.

En cambio, la dificultad de aprendizaje severa, sobrepasa los dos años en la edad escolar y tiene signos que no son sólo de inmadurez, requiere tratamiento y es total o parcialmente irreversible. Es la denominada dificultad primaria de aprendizaje.

Rebollo clasifica las dificultades primarias de aprendizaje de la siguiente manera:

Alteraciones de la atención en el niño, trastorno por deficiencia atencional; dismnesias; disgnosias; dispraxias; disfasias; dislexias; discalculias y síndrome disejecutivo.

Alicia Fernández (1987), en cambio, clasifica a las dificultades de aprendizaje de forma diferente. Encuentra al fracaso escolar ocasionado por dos causas: una interna a la estructura familiar e individual del niño que fracasa a la hora de aprender, y la otra externa a la estructura familiar e individual. La primera causa sería lo que ella llama un problema de aprendizaje reactivo, y la segunda de síntoma o inhibición.

El problema de aprendizaje reactivo tiene que ver con factores externos al niño, no se instala en la estructura interna del mismo, por eso muchas veces haciendo algunas modificaciones el problema de aprendizaje desaparece. El problema de aprendizaje reactivo no implica una modalidad de aprendizaje alterada, tampoco una atribución simbólica patológica al aprender.

Para hablar del problema de aprendizaje-síntoma Alicia Fernández remite al término Síntoma de Freud. Para la teoría psicoanalítica el síntoma es una de las formaciones inconscientes, entre otras. Lo inconsciente se manifiesta de diferentes formas de una manera indirecta.

Fernández pone el ejemplo de la enuresis-síntoma: la función orgánica está preservada, pero el control de esfínteres pasa a ser la forma que encuentra para manifestar el conflicto inconsciente. Para saber qué representación simbólica tiene en un niño hay que conocer su historia familiar, y así se irá descubriendo el significado de este síntoma para este niño.

El síntoma alude y elude al conflicto. Lo elude, para no contactarse con la angustia, pero al mismo tiempo está mostrando una marca, señalando, es decir, aludiendo al conflicto. El síntoma es el retorno de lo reprimido, es una transacción, que tiene que ver con una lucha entre instancias conscientes e inconscientes, para aquello que se pretendió y se pretende reprimir se mantenga reprimido: no es algo que sucedió en el pasado y se sepultó. Hay una lucha constante, una permanente batalla, para que lo

reprimido no aparezca (Fernández, 1997 p. 96).

Según Fernández, la forma que elige el síntoma para expresarse no es elegida al azar. En el caso de ser afectado el aprendizaje y la inteligencia ser atrapada, refiere al saber, al conocer, al ocultar, al mostrar o no, al apropiarse.

Al decir de Alicia, en la inhibición cognitiva priman, al igual que en el síntoma, los factores individuales y familiares. En este caso se logra una represión exitosa y para lograr esto se requiere de un aparato psíquico más evolucionado. Con la inhibición cognitiva se evita y se transforma la función. Pensar y aprender serán evitados.

Por otro lado Romero, J. y Lavigne, R. (2004) distinguen varios problemas que forman parte de las Dificultades de Aprendizaje. Es decir, las dificultades que puede tener un alumno para aprender en el tiempo establecido y sin materiales extraordinarios. Estos autores distinguen cinco grupos integrados por las Dificultades de Aprendizaje: problemas escolares, bajo rendimiento escolar, dificultades específicas de aprendizaje, trastorno por déficit atencional con hiperactividad y discapacidad intelectual límite.

Refieren que las Dificultades de Aprendizaje se manifiestan como problemas para aprender y para la adaptación escolar. Mencionan que pueden darse a lo largo de la vida, aunque principalmente se dan antes de la adolescencia, y en procesos educativos de enseñanza y aprendizaje.

Romero y Lavigne (2004) establecen que ciertos trastornos, (como el Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad, Discapacidad Intelectual Límite y Dificultades Específicas de Aprendizaje) son intrínsecos al alumno, y que otros son extrínsecos. Los primeros “debidos a una disfunción neurológica que provoca retrasos en el desarrollo de funciones psicológicas básicas para el aprendizaje” (Romero y Lavigne, 2004 p. 12). Los segundos “debidos a factores socio-educativos y/o instruccionales, que interfieren en la educación necesaria del alumno a las exigencias de los procesos de enseñanza aprendizaje” (Romero y Lavigne, 2004 p. 12).

Estos autores definen tres criterios para valorar las Dificultades de Aprendizaje en cada individuo: Gravedad (importancia del problema, ausencia de posibilidad de remisión espontánea, necesidad de intervención externa especializada); Afectación (carácter predominante del problema, dadas las áreas personales afectadas); Cronicidad (tiempo de duración del problema, posibilidades de recuperación espontánea o mediante intervención especializada).

En base a estos tres criterios, los autores definen cinco tipos de Dificultades de Aprendizaje:

Tipo I: alumnos con problemas escolares debidos a factores externos que le afectan, y

remiten de forma espontánea.

Tipo II: alumnos con bajo rendimiento escolar debido a causas externas combinadas con características personales del mismo. Son problemas de gravedad moderada, aunque, si se le brindan las atenciones familiares y escolares adecuadas, son recuperables.

Tipo III: alumnos con dificultades específicas de aprendizaje, con causa independiente a las condiciones ambientales, pero con su desarrollo sumamente vinculado a los factores educativos. En la medida que no remite espontáneamente, este tipo de dificultades son de gravedad moderadamente alta y requieren atenciones educativas especiales prolongadas.

Tipo IV: alumnos con trastornos por déficit de atención con hiperactividad. Dicho trastorno se debe a factores personales que se combinan la mayoría de las veces con respuestas inadecuadas del entorno y debido a esto incrementa la gravedad del trastorno. Con un tratamiento médico-farmacológico y psicoeducativo adecuado disminuye la cronicidad.

Tipo V: alumnos con discapacidad intelectual límite, causado por factores personales graves, que afectan diferentes áreas, de carácter crónico, es decir, que se consiguen avances importantes con la estimulación del ambiente pero es difícil conseguir la remisión total del problema.

2- El docente frente a las dificultades de aprendizaje.

López (1997), plantea que para llevar a cabo la integración del niño con dificultades al aula ordinaria, es preciso reorientar a los docentes en su formación para que cuenten con técnicas alternativas y puedan comprender la clase, ya no desde un enfoque tradicional, sino desde un enfoque de la diversidad.

Explica Imbernón (2001) cuando analiza cómo ha variado el ámbito competencial del docente a lo largo del tiempo, la relevancia que ha adquirido el contexto y la capacidad que posee el docente de adecuarse al mismo metodológicamente. Así mismo destaca la importancia de dejar de ver a la enseñanza como “la transmisión de un conocimiento acabado y formal” (Imbernón 2001 p.4), sustituyendo dicha perspectiva por una que considera a la misma como “un conocimiento en construcción y no inmutable” (Imbernón 2001 p.4). Continúa Imbernón, sugiriendo un análisis de la educación como un compromiso político impregnado de valores éticos y morales, y del desarrollo personal de cada individuo, así como la colaboración entre los mismos, vista como un factor relevante en el conocimiento profesional. De ello se deriva, según el citado autor, la importancia que debe dar el docente al aprendizaje de la relación, la convivencia, la cultura del contexto y el desarrollo de la capacidad –que cada individuo posee- de interactuar con el resto del grupo,

con sus pares y la comunidad en la cual se encuadra la educación.

Se deriva de lo antes dicho, la necesidad de proporcionar una preparación que brinde un conocimiento válido y que a su vez, genere una actitud interactiva y dialéctica destinada a valorar la necesidad de actualizarse permanentemente -debido a los continuos cambios que se producen- además de tener que ser creadores de estrategias y métodos de intervención, cooperación, análisis y reflexión, construyendo así, un estilo riguroso e investigativo.

De tal manera, quedara incluido dentro del ámbito competencial del docente, el aprender a convivir con las propias limitaciones, frustraciones y condicionantes que su contexto le genera. Esto, explica Imbernón, se funda en que el docente desempeña su función en contextos sociales que cada día muestran más fuerzas en conflicto.

Ello implica que las instituciones o cursos de preparación para la formación inicial deberían tener un papel decisivo en la promoción no únicamente del conocimiento profesional sino de todos los aspectos de la profesión docente, comprometiéndose con el contexto y la cultura en la que ésta se desarrolla. (Imbernón, 2001 p.8)

Es necesario también, que los docentes se preparen para: comprender las transformaciones que vayan sufriendo los distintos campos, ser receptivos a concepciones pluralistas, ser capaces de adaptar su accionar a las demandas de sus alumnos a cada época y contexto. Es con este fin, que se debe aplicar un nuevo método, realizando asimismo una investigación permanente, impulsada por una actitud inspirada en una perspectiva teórica-práctica, en el debate, en la observación, la reflexión, el análisis de la realidad social, y “el aprendizaje vicario mediante estudio de casos, simulaciones y dramatizaciones.” (Imbernón, 2001 p.9).

La referida actitud de investigación permanente que debe poseer el docente, lo ayudara en la evaluación; “la necesidad potencial y la calidad de la innovación educativa que hay que introducir constantemente en las instituciones” (Imbernón, 2001 p.13). Asimismo podrá desarrollar habilidades básicas en materia de estrategias de enseñanza en determinado contexto, en la planificación, diagnóstico y evaluación, además de suministrarle las competencias para ser capaz de innovar en las tareas educativas, para que ellas se adecuen mejor a los cambios que ocurren en determinado contexto, comprometiéndose así, con el medio social en el cual se encuentra inmerso.

Concluye el autor, que “todo esto supone una formación permanente que desarrolle procesos de indagación colaborativa para el desarrollo de la organización, de las personas y de la comunidad educativa que las envuelve.” (Imbernón, 2001 p.13).

Según López (1997) gracias al nuevo modelo educativo –el cual se definió como abierto a la diversidad asumiendo los principios de integración escolar- es necesaria la preparación

de los futuros maestros para responsabilizarse de las demandas que conllevan la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, en el marco escolar ordinario.

La autora realiza una síntesis de las principales necesidades formativas de los profesores.

Explica López que la sencilla ubicación del niño con necesidades educativas especiales en un aula ordinaria no es la forma de llevar a cabo la integración. Para lograr dicha integración, es preciso reorientar a los docentes en su formación para que cuenten con técnicas alternativas y puedan comprender la clase, ya no desde un enfoque tradicional, sino desde un enfoque de la diversidad.

La autora cree necesario, para que lo antedicho se pueda llevar a cabo, que el docente sea capaz de diagnosticar la situación del aula, teniendo en cuenta el estilo y ritmo de aprendizaje de cada alumno en particular. Este, debe poder incorporar las demandas de cada niño y sus familias, siendo necesario también que tenga conocimientos del diseño y planificación de la enseñanza, logrando un equilibrio entre la comprensión de la totalidad de los alumnos sin dejar de atender a las diferencias individuales.

Según López, en “los trabajos de revisión y metaanálisis de investigaciones y estudios sobre formación del profesorado en el área de Educación Especial” (López, 1997, P. 88), se destaca que es fundamental en la formación inicial del profesorado “generalista”, la formación adecuada para poder dar respuestas satisfactorias a las demandas educativas que presentan los niños con necesidades especiales en las escuelas ordinarias. De este modo existe la “exigencia de contemplar la preparación básica en Educación Especial en todos los planes conducentes a titulaciones de profesorado, y de todos los niveles educativos” (López, 1997, P. 88).

La autora destaca, extrayendo aportaciones de diversos trabajos realizados sobre la preparación docente, ciertas categorías de competencias que recogen las necesidades del profesorado:

A grandes rasgos se identifican como fundamentales por parte de todo profesor, para responder a la diversidad y a las necesidades educativas especiales, los siguientes conocimientos:

La naturaleza de la integración: filosofía, principios, legislación, modalidades, experiencias diversas.

Medios y sistemas de apoyo: su organización, funcionamiento y cómo acudir a ellos.

Detección y valoración de dificultades y necesidades que presentan los alumnos.

Características de los distintos déficits y situaciones que pueden provocar necesidades educativas especiales, limitaciones y posibilidades.

Adaptación curricular: aspectos legales y organizativos, así como orientaciones y estrategias para la práctica.

Formas de coordinación y trabajo cooperativo multiprofesional e interdisciplinar, con otros compañeros y con los profesionales de apoyo.

Comunicación y relaciones con los padres. (...) (López 1997, P.89)

Destaca, a su vez la autora, que es fundamental en la preparación de profesionales el desarrollo de actitudes adecuadas para la aceptación y la atención educativa de la diversidad del alumnado en una escuela común. Además, muchas de las competencias que se señalan como fundamentales para atender adecuadamente a los niños con necesidades especiales benefician en general a todos los niños, cumpliendo así una función preventiva y de desarrollo, lo que sería de esperar por parte de todo buen profesional. (López, 1997, P. 90)

3- Creencias y concepciones docentes.

Las creencias y concepciones de los docentes en relación a diferentes temáticas han sido estudiadas en el área de la educación y la psicología.

Para definir dichos conceptos se toman aportes de Pajares y Thompson (1992) recurriendo a autores que los citan.

Las creencias se exteriorizan a través de declaraciones verbales de acciones. Según Gil, F., y Rico, L., (2003), Pajares (1992) plantea que son verdades personales indiscutibles, sostenidas por cada persona, que resultan de la experiencia, teniendo un fuerte componente afectivo y evaluativo.

Y agregan más tarde refiriéndose a Thompson (1992) que “tanto las concepciones como las creencias tienen un componente cognitivo, la distinción entre ambas reside en que las primeras son mantenidas con plena convicción, son consensuadas y tienen procedimientos para valorar su validez, y las segundas, no”. (Gil, F., Rico, L., 2003 p.28)

Explican estos autores, basándose en Pontes (1994), que las concepciones son consideradas como marcos organizadores implícitos de conceptos, con naturaleza esencialmente cognitiva y que determinan la manera de afrontar las tareas.

En tanto Doderá, M., Burróni, E., Lázaro, M., y Piacentini, B., (2008) citando a Thompson (1992) sostienen que una de las características de las creencias es “poder ser sostenidas con varios grados de convicción y no ser consensuales”. (Doderá, M., et al. (2008) p.6)

4- Escuelas en entornos de vulnerabilidad social.

Bordoli (2006) plantea que la escuela se alimenta del medio social en el que está inserta para legitimar su demanda, y a su vez, es percibida por este como agente educativo y cultural legítimo.

Muchas veces el contexto desfavorable se presenta como una amenaza para la institución de enseñanza. El contexto de estas características incluye a los barrios pobres y familias privadas de condiciones de bienestar social, a las cuales se le adjudica la responsabilidad de fracaso o éxito en el aprendizaje de los niños.

La autora cuestiona la forma de conceptualizar el contexto como un peligro y como la causa del fracaso escolar o el retraso en la inteligencia o aprendizaje de los niños, planteando que dicho concepto genera una lógica de exclusión, ya que impacta subjetivamente en los niños, padres y maestros. El contexto queda estipulado como el enemigo, y los niños marcados en el lugar de no aprendientes a causa del entorno social del que vienen. Sostener la verdad indiscutible de que los niños que nacen en zonas de pobreza y que sus madres no han terminado la escuela dejan al alumno condenado al fracaso.

Por otro lado Pablo Díaz (2006) plantea que la educación está sumamente vinculada a su contexto, por lo tanto ésta debe ser adecuada o acoplada a su entorno. El contexto en que se da la educación la condiciona, y al mismo tiempo, la educación modifica el contexto. Desde esta concepción de la educación como una forma de producir sujetos de la vida social, plantea el dilema educación-contexto, desde una posición dialéctica. Propone como solución a este dilema considerar la dialéctica entre escuela y contexto de forma imparcial, teniendo en cuenta tanto la importancia específica de los aspectos pedagógicos en la calificación de las prácticas escolares, como la consideración de la escuela como una institución inseparable de su propio contexto, que necesita de otros factores concurrentes para lograr un mejoramiento global.

5- Exclusión social y Pobreza.

5.1- Exclusión Social.

Maximiliano Ritacco (2011) siguiendo a Tezanos y Subirats (2004) explica que el fenómeno de exclusión social es conformado por diversas situaciones de vulnerabilidad, siendo estas impulsadas por los cambios en los modelos de producción y del mercado de trabajo, potenciando a su vez procesos estructurales que también impulsan estas situaciones de vulnerabilidad de los individuos.

Las investigaciones de Sen (2000) y Hernández (2007), acerca de este fenómeno de exclusión social, según Ritacco (2011) confirman que la dificultad para definir este concepto se debe a su condición subjetiva, dinámica, estructural, multifactorial y heterogénea.

Agrega, siguiendo a Focauld (1992) y Silver (1994), que todas estas características establecen una lógica de clases sociales.

Siguiendo las líneas de este autor, el análisis de la noción de “carencia” permite definir y clasificar los factores que tienen la capacidad de apaciguar o potenciar los procesos de exclusión social. Dichos factores son: situación laboral, situación cultural, situación ciudadana, situación relacional, situación sanitaria-asistencial, situación residencial y

situación educativa-formativa.

Explica Maximiliano, citando a Fromm (1969) y Freire (1999), que la función del ámbito educativo formal sobre la sociedad ha ido sufriendo lentamente un desprendimiento acerca de su capacidad de transformar, humanizar y moldear a las futuras generaciones.

Este autor agrega que, según Subirats (2004), a medida que aumenta la demanda de cualificación profesional y laboral por parte del mercado productivo hacia los sistemas educativos, dicho desprendimiento se hace más notable. De esta manera, se ha ido elevando gradualmente la búsqueda del rendimiento escolar reforzándose los procesos de evaluación causando repercusiones negativas en los alumnos con menos posibilidades de acceder a los niveles de formación.

Concluye, basándose en Carabaña (2004) que las consecuencias de estos procesos se han notado rápidamente ya que las tasas de abandono prematuro han incrementado y los individuos egresados de las instituciones tienen baja escolarización y presentan más dificultades en la inserción laboral e integración social.

5.2- Pobreza.

Bazdresch (2001) establece que la relación entre la educación y la pobreza no es natural, ni tampoco es una obviedad, afirmando que en realidad es una relación construida. Menciona que la idea de que “la educación es una de las formas privilegiadas de evitar y/o salir de la pobreza” (Bazdresch, 2001, p. 65) está muy difundida.

Para este autor, las ideas de pobreza y educación son constructos vinculados a supuestos e intenciones sociales que responden a los intereses de diversos grupos sociales.

Señala que en el imaginario social se halla la idea acerca de que “la educación es una vía hacia una mejor manera de vivir” (Bazdresch, 2001, p. 65). Expresa que sobre esta idea del imaginario social se constituye la relación entre la educación y la pobreza. De este modo se considera a la educación como un bien importante y la forma de conseguir una mejor posición económica.

Por otro lado, según los aportes de Pablo Martinis (2013) en Uruguay se desarrollaron, en la década de los noventa, investigaciones sobre educación. En el desarrollo de estas investigaciones se prestó atención a la detección de las relaciones entre pobreza y logros educativos.

A partir de una serie de investigaciones realizadas en la oficina de CEPAL (Comisión Económica Para América Latina y el Caribe), en Montevideo, se realizaron una serie de estudios pioneros en esta temática. Desde estas indagaciones, Martinis plantea, citando a Santos (2007), que se fundó una “matriz discursiva” que influyó en la construcción de

sentido sobre educación, desarrollándose en las distintas gestiones del gobierno.

La matriz discursiva de la que habla Santos ubica, según Martinis, a la educación como fundamental para luchar contra la pobreza. De este modo, plantea la necesidad de articularla con las políticas sociales diseñadas por el Estado Uruguayo.

Según el autor, al comprender la educación como una política social es fundamental caracterizar a los sujetos sobre los que se va a intervenir. Caracterizar también su contexto familiar y social en el que se desarrolla su cotidianidad. Es así que se pone el énfasis en conocer la situación familiar y el medio en que vive el niño con bajos aprendizajes escolares.

“La matriz discursiva que se construye a partir de los informes de CEPAL, ubica una serie de categorías desde las cuales definir a los sujetos de la educación que serán centrales en la constitución del sentido común educativo que asumirá la reforma educativa en Uruguay”. (Martinis, 2013 p. 101)

Problema de investigación.

El problema de investigación refiere a las concepciones y creencias acerca de las dificultades de aprendizaje que poseen los maestros que trabajan en escuelas de contexto de exclusión y pobreza.

Se entiende que la perspectiva de los docentes acerca de cómo entienden las dificultades de aprendizaje de sus alumnos y los factores que influyen en las mismas tiene relación directa con su accionar, es decir con las estrategias que ponen en juego para enfrentar y trabajar con las dificultades de sus alumnos y alumnas.

Objetivos.

Objetivo general:

Contribuir a la comprensión de las dificultades de aprendizaje de niños y niñas en instituciones que se encuentran en entornos de exclusión social y pobreza desde la visión de los maestros.

Objetivos específicos:

1. Indagar las concepciones y creencias de los docentes acerca de las dificultades de aprendizaje en entornos de exclusión social y pobreza.
2. Caracterizar los factores que de acuerdo a los maestros inciden en las dificultades de aprendizaje en entornos de exclusión social y pobreza.

3. Indagar las consideraciones de los docentes acerca de las estrategias que implementan con niños con dificultades de aprendizaje.
4. Conocer la perspectiva de los docentes acerca de la influencia del contexto en las dificultades de aprendizaje

Preguntas:

1. ¿Cómo consideran los maestros que son las dificultades de aprendizaje que presentan niños que viven en entornos de exclusión social y pobreza?
2. ¿Cuáles son los factores que inciden desde la perspectiva de los docentes?
3. ¿Cuáles son, de acuerdo a los docentes, las estrategias convenientes para las dificultades de aprendizaje en niños que viven en un contexto de exclusión social y pobreza?
4. ¿En qué medida, según los docentes, el contexto influye en el fracaso escolar?
¿Un contexto de exclusión social y pobreza es una barrera a la hora de enseñar para los docentes y aprender para los alumnos? ¿Y para tratar las dificultades de aprendizaje?

Metodología.

Se sugiere la metodología cualitativa y las técnicas a utilizar serán Entrevistas Semidirigidas y Grupos Focales.

Se realizarán entrevistas a docentes de escuelas ubicadas en contextos de exclusión social y pobreza. Maestros y directores que estén vinculados al tema, trabajen con niños con dificultades y aporten su percepción desde su realidad.

Se estima realizar entrevistas a un promedio de doce docentes maestros y cinco directores de escuelas de Montevideo y del interior del país.

Se sugiere realizar dos grupos focales, uno en Montevideo y otro en el Interior del país con participación de un promedio de seis a diez docentes por grupo.

Entrevista

La entrevista semiestructurada según Troncoso y Daniele (2005) es la herramienta más utilizada en las investigaciones de carácter cualitativo. Se formulan preguntas para recabar

información útil acerca del tema a investigar, utilizando un lenguaje en común, que sea comprensible para los participantes.

Se considera la entrevista como una observación formal, con objetivos generalmente englobados en una investigación.

Previamente se determina cual es la información relevante que se requiere conseguir. Se realizan preguntas abiertas con la finalidad de recibir más matices de las respuestas.

Grupos focales

Es una técnica cualitativa útil para la recolección de información. Para recolectar datos se utilizan entrevistas colectivas semiestructuradas realizadas hacia grupos homogéneos, de seis a doce personas aproximadamente. Se cuenta con la guía de un coordinador y con guías previamente diseñadas para facilitar el surgimiento de la información y poder seguir enfocados en la temática que los convoca.

Magadán (2005) toma aportes de Abraham Korman, quien define a un grupo focal como “una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal una temática o hecho social, que es objeto de una investigación elaborada” (Abraham Korman en Magadán, 2005 párrafo 5).

Los Grupos Focales estarán integrados por docentes y directores de escuelas que se encuentren en contextos de exclusión social y pobreza. Estos serán invitados a participar con el fin de intercambiar ideas, opiniones y abrir nuevos campos de análisis. Uno será realizado en el interior, y otro en Montevideo.

Mediante esta técnica se busca identificar elementos relevantes en la percepción de los docentes sobre la temática a investigar. Se intenta propiciar el debate y generar diálogos con el fin de averiguar cuáles son las diferentes percepciones de docentes especializados en dificultades de aprendizaje y que trabajen en contextos vulnerables. De esta forma pueden surgir ideas interesantes y que aporten a la investigación.

Participarán en cada grupo focal entre seis y diez maestros.

Tanto para grupos focales como para las entrevistas las líneas de indagación serán las siguientes:

- Concepciones acerca de cómo son las dificultades de aprendizaje.
- Concepciones sobre la repercusión del contexto de exclusión social y pobreza en el tratamiento de las dificultades de aprendizaje.
- Factores que influyen de forma negativa, según la experiencia de los participantes, a la hora de aprender.
- Percepción de los maestros acerca de la presencia o ausencia de las posibilidades para los alumnos que viven con un entorno de exclusión social y pobreza.

Consideraciones éticas.

En la presente investigación, los datos personales de los maestros, directores y todo el que participe de esta investigación, deberán ajustarse a los siguientes principios generales: responsabilidad, legalidad, veracidad, finalidad, reserva, seguridad de los datos y previo consentimiento informado, los cuales han sido detallados en el Artículo N°5 de la Ley 18.331 (Protección de Datos Personales y Acción de “Habeas Data”). Se elevará el Proyecto de Investigación al Comité de Ética de la Facultad de Psicología, una vez aprobado se le solicitará a Consejo de Educación Inicial y Primaria el correspondiente permiso.

Se le informará a los maestros y directores sobre esta investigación y sus objetivos, y se los invitará a participar de la misma. Los participantes de dicha investigación, deberán expresar voluntariamente su intención de participar, después de haber comprendido la información que se le brindó a través del consentimiento informado; la información que se le brinda debe ser clara y comprensible.

El consentimiento informado contará con una breve descripción de la investigación, de sus objetivos y de las técnicas a utilizar para obtener y registrar la información. Se les explicará de forma verbal los cometidos de la investigación. Se les brindará también la posibilidad de realizar interrogantes cuando sea necesario a modo de evacuar dudas e inquietudes que puedan ir surgiendo a lo largo del procedimiento. Se dejará constancia de que los datos que surjan serán utilizados en el marco del proyecto de investigación, por lo que se debe garantizar el anonimato de todos los participantes y la confidencialidad de la información obtenida durante y después del trabajo de campo.

Además se les informará a los participantes la posibilidad de poder retirarse de dicha investigación en cualquier momento, sin recibir ningún perjuicio por ello, como lo estipula el Artículo 66° del Código de Ética del Psicólogo en Uruguay.

Cuando se culmina con la realización de la investigación, se analizará la información obtenida para luego poder establecer espacios de encuentro con los participantes de la investigación, con el fin de hacer una devolución, presentar los resultados y las conclusiones.

Cronograma de ejecución.

12 meses

	Mar	Abr	Mayo	Jun	Jul	Ago	Sept	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar
--	-----	-----	------	-----	-----	-----	------	-----	-----	-----	-----	-----	-----

contacto inicial con maestros	X												
Realización de entrevistas		X	X	X	X								
Realización de grupos focales						X							
Análisis de información							X	X	X	X			
Elaboración de conclusiones											X	X	
Lectura Bibliográfica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Instancia de devoluciones													X

Resultados esperados.

Se pretende comprender, desde la perspectiva docente, el problema de las dificultades de aprendizaje en alumnos con entornos de exclusión social y pobreza.

En segundo lugar interesa conocer y describir las estrategias que los docentes llevan a cabo para abordar las dificultades, en el trabajo con niños en estas condiciones.

En tercer lugar, se procura caracterizar los factores que inciden, de acuerdo a los maestros, en las dificultades de aprendizaje de niños que se encuentran en estos entornos. Del mismo modo, se pretende conocer desde la perspectiva de los docentes, la influencia del contexto en los problemas de aprendizaje.

Bibliografía

- Bazdresch Parada, M. (2001). Educación y pobreza: una relación conflictiva. En Alicia Ziccardi (comp.) Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina. (pp. 65-81). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado 16/07/2015 <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/qt/20101029064158/6ziccardi.pdf>
- Bordoli (2006). Metamorfosis de un discurso. Una nueva forma de entender la relación escuela/medio. En Martinis, P. (Comp.) (2006). Pensar la escuela más allá del contexto. pp. 101-119 Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Díaz, P., (2006). Lo educativo y los obstáculos contextuales: ¿un falso dilema o un problema político-pedagógico? En Martinis, P. (Comp.) (2006). Pensar la escuela más allá del contexto. pp. 135-151 Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Dodera, M.G., Burróni, M.A., Lázaro, M.P., Piacentini, B. (2008). Concepciones y creencias de profesores sobre enseñanza y aprendizaje de la matemática. Premisa de la Sociedad Argentina de Educación Matemática. Año 10, Núm. 39, pp. 5-16. Recuperado 16/07/2015 <http://www.soarem.org.ar/Documentos/39%20Dodera.pdf>
- Fabela, M., Robles, L. (2013). Educación inclusiva y preparación docente: percepciones y preocupaciones de docentes en el aula de educación regular. En Sancho, J., *Educación inclusiva y preparación docente: percepciones y preocupaciones de docentes en el aula de educación regular*. Simposio llevado a cabo por Esbrina, Elkarrikertuz, Reuni+d y Cecace, Barcelona. Recuperado 21/7/2015 <http://som.esbrina.eu/aprender/docs/3/FabelaCardenasMarthaArmidaRoblesTrevinoLauraAlicia.pdf>
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, M., Tuset, A., Pérez, R. y Leyva, A., (2009). Concepciones de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus prácticas educativas en clases de ciencias naturales. *Enseñanza de las ciencias* 27 (2) pp. 287-298. Recuperado 21/7/2015

<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/132243-334824-1-PB.pdf>

Fontas, C., Conçalvez, F., Vitale, C. y Viglietta, D., (2013) *La técnica de los grupos focales en el marco de la investigación socio-cualitativa*. Recuperado 21/7/2015 <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/profesoras.htm>

Giangreco, S., (2008). *Percepciones de los docentes sobre la formación docente en relación con el trabajo en contextos vulnerables*. (Informe del Proyecto formación docente por el derecho a la educación del Programa Formación Docente e Inclusión Educativa, Fundación SES). Recuperado 21/7/2015 <http://www.fundses.org.ar/archi/programas/formaciondocente/percepciones%20del%20trabajo%20docente%20en%20contextos%20vulnerables.pdf>

Gil Cuadra, F. y Rico Romero, L. (2002). Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Enseñanza de las Ciencias*, 2003, N° 21 (1). Recuperado 16/07/2015. <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21885/21719>

González, D.N., & Labandal, L.B., (2008). *La Infancia en contextos de vulnerabilidad: la educación como apuesta al futuro*. Universidad Nacional de Cuyo. Repensar la niñez en el siglo XXI. Conferencia llevada a cabo en el X Congreso Nacional y II Congreso Internacional. Universidad Nacional de Cuyo, REDUEI, Facultad de Educación Elemental Especial, Mendoza. Recuperado 16/07/2015 <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje2/Gonzalez.pdf>

Imbernón, F. (2001) *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. En Marcelo, C. (editor) *La función docente*. Madrid. Editorial Síntesis. pp. 27-41. Recuperado 21/7/2015 http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf

Jadue, G. (1997). Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural [Environmental factors affecting the school performance in children from low-level socioeconomic and cultural families]. *Estudios Pedagógicos*, 23, 75-80. Recuperado 21/7/2015 http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07051997000100007&script=sci_arttext

López González, M. (1997). La Formación del Maestro y la Atención de las Necesidades Educativas Especiales en una Escuela para Todos. (Reflexiones en Torno a la Materia de Bases Psicopedagógicas en la Educación Especial en el Currículum de Magisterio. *Tendencias Pedagógicas* N° 3 (pp. 85-98) Recuperado 16/07/2015 http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/1997_03_05.pdf

Magadán, G., (2005). Los grupos focales. En *Interpretación de los jóvenes poblanos universitarios entorno a los contenidos del sitcom Friends*. (Tesis de grado). Universidad de las Américas Puebla, México.

Martinis, P. (2013). Pobreza y educación: diagnósticos y construcción de discurso. En Martinis, P. (2013) *Educación pobreza y seguridad en el Uruguay en la década de los noventa*. (pp. 101-109). Montevideo: UCUR

Peláez, A., et. Al. (año) *La Entrevista* [diapositiva de PowerPoint]. Recuperado 21/7/2015 https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Entrevista.pdf

Rebollo, M.A. (1996). *Dificultades del aprendizaje*. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.

Ritacco, M., (2011) La enseñanza de las matemáticas en el contexto de riesgo de exclusión social. *Buenas prácticas educativas. Números*. 79 pp. 17-46. (2012). Recuperado 21/7/2015 <http://www.oei.es/cienciayuniversidad/spip.php?article2926>

Romero Pérez, J.F., Lavigne Cerván, R. (2005). *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. I. Definición, Características y tipos*. Materiales para la Práctica Orientadora. Sevilla: Consejería de Ed. y Ciencia. Documentos: Materiales para la Práctica Orientadora. Volumen N° 1. Recuperado 14/07/2015 http://www.uma.es/media/files/LIBRO_I.pdf

Troncoso, C., Daniele, E. (2004). *Las entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos: una aplicación en el campo de las ciencias naturales*. Universidad Nacional del Comahue. Argentina. Recuperado 16/07/2015 <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/troncoso.3.pdf>