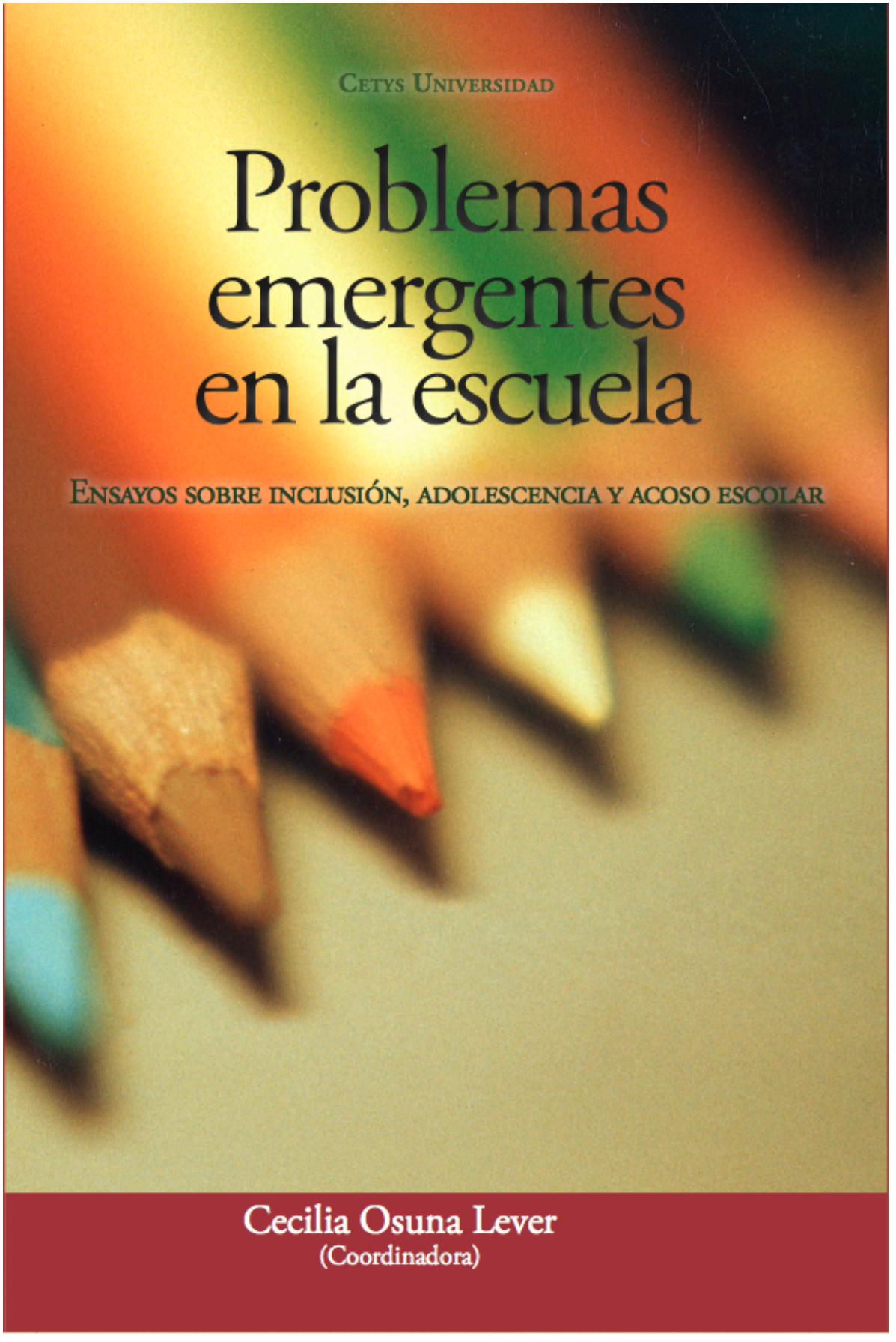
CETYS UNIVERSIDAD
Problemas emergentes en la escuela
ENSAYOS SOBRE INCLUSIÓN, ADOLESCENCIA Y ACOSO ESCOLAR
Cecilia Osuna Lever
(Coordinadora)

DIRECTORIO DEL SISTEMA CETYS UNIVERSIDAD

Dr. Fernando León García
Rector

Dr. Alberto Gárate Rivera
Vicerrector Académico

C.P. Arturo Álvarez Soto
Vicerrector Administrativo

Dr. Jorge Rocha Yáñez
Vicerrector de Operación

Dr. Jorge Ortega Acevedo
Coordinador del Programa Editorial

PROBLEMAS EMERGENTES EN LA ESCUELA

Ensayos sobre inclusión, adolescencia y acoso escolar

Cecilia Osuna Lever
(coordinadora)

EDITORIAL CETYS

Cuadernos de Educación

LC 1200 P76 2016

Problemas emergentes en la escuela : ensayos sobre inclusión, adolescencia y acoso escolar / coordinador, Cecilia Osuna Lever.— Mexicali, Baja California : Instituto Educativo del Noroeste, A.C., 2016.

119 p. ; 21 cm.

Incluye referencias bibliográficas

ISBN: 978-607-xxxxx-x-x

1. Educación inclusiva.
2. Integración en la educación.
I. Osuna Lever, Cecilia, coordinadora

Del 070616

Problemas emergentes en la escuela.
Ensayos sobre inclusión, adolescencia y acoso escolar

D. R. © Cecilia Osuna Lever (coordinadora)
D. R. © 2016, Instituto Educativo del Noroeste, A. C.
Calz. Cetys s/n, Col. Rivera
Mexicali, Baja California, México, C. P. 21259

Primera edición

ISBN: 000000000
Colección Cuadernos de Educación

Edición y diseño de interiores: Néstor de J. Robles Gutiérrez
Diseño de cubierta: Rosa María Espinoza

La presente es una edición de circulación cerrada y exclusiva del Cetys Universidad. Queda prohibida, sin la autorización expresa del editor, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio o procedimiento, comprendidos reprográfico y tratamiento informático.

IMPRESO EN MÉXICO

Contenido

Prólogo **7**
Dr. Alberto Gárate Rivera

Introducción **11**
Dra. Cecilia Osuna Lever

La educación inclusiva en México, ¿un mito o una realidad? **17**
Veronica del Rocío Cervantes Altamirano
Federico Iván Chávez Sáenz
Eleane Chávez Maldonado
Roxana Íñigez Medina

Autismo: Una guía para el docente sobre la detección, canalización y seguimiento del transtorno del espectro autista (TEA) **31**
Dora Patricia Bejarano
Karla Gárate Güereña
Mariana Elizabeth Lara Silva

El papel del docente en la inclusión del alumno con déficit de atención..... 51
América Abigail Arce Manríquez
Yadira Manríquez Bello

La adopción y el proceso de adaptación familiar y escolar 65
Mónica Paola López Cardoso
Adriana Martínez Nuño
Cynthia Olachea Ramonetti
Pamela Alejandra Peralta Pérez

Acoso escolar en educación media superior 83
Karina Bermúdez Sánchez
Tulia Naxhiely Esperanza Caveyo
Patricia Maribel López Medina

Desmotivación escolar en adolescentes..... 105
Mayra Fernanda Canchola Montes
Pedro García Dávalos
Ivett Verón Palacios

Prólogo

En años recientes de transitar por el mundo de la educación, me han movido varias tesis. Una de ellas es que los profesores, para ejercer nuestra profesión, debemos tener claras las respuestas a tres interrogantes: *1)* ¿Qué es educación?; *2)* ¿Para qué educamos?; y *3)* ¿Cómo educar? Preocuparnos por encontrar respuestas a esas preguntas nos ubica en la ruta de ser educadores, serlo como una aspiración, nunca como una meta.

Otra de las tesis que me mueven, sobre todo a raíz de estudiar el fenómeno educativo desde la precariedad (2013), es la siguiente: una buena escuela –buena, no tiene que ser extraordinaria–, anclada en el mundo real, puede salvar, es decir, puede ser capaz de asir y de darle sentido a unas buenas almas. ¿Qué no podemos ser capaces de ello teniendo buenos, no necesariamente extraordinarios maestros?

En muchas ocasiones damos respuestas desacertadas a los problemas que rodean a la educación y, particularmente a la escuela. Probablemente lo que ocurra es que nos planteamos preguntas equivocadas. Por ejemplo, es muy frecuente que cuando se habla de educación y se

intentan clarificar los fines, muchos de los profesores, antes de entender esa dimensión ética de la responsabilidad docente, se preguntan: "¿cómo le hago?" La pregunta casi exige una respuesta modelada que desciende al campo de los recursos didácticos. Por fortuna, en educación no hay soluciones estandarizadas, aunque el desarrollo de este mundo globalizado sostenga cada vez con mayor énfasis que sí las puede haber.

Si tenemos una buena escuela, con buenos profesores (no aquellos docentes que rompen el molde y ya no hay otro igual), estamos en condiciones de reparar daños, restañar fracturas, conciliar el dolor. Es más, podría ser suficiente para un estudiante náufrago de expectativas, tener a un profesor que lo mire, que se ocupe de él, que le pinte un horizonte que no está en Australia o Dubái, sino en el aquí y en el ahora, en su propio territorio.

Conocí la historia de un joven desertor que luego se reintegró a la escuela. Me parece muy propia para enmarcar este trabajo ensayístico de un grupo de estudiantes de la Maestría en Educación, del Cetys Universidad. Estaba en un auditorio de la universidad tecnológica de la región frente a un centenar de estudiantes que me escuchaban hablar de los adolescentes que abandonan la secundaria o la preparatoria. Les decía que el fenómeno de los *ninis*, ese grupo de jóvenes que no estudian ni trabajan, se presenta con mayor frecuencia en zonas urbanas marginadas: "El mundo precario de las colonias de la periferia son el caldo de cultivo en el que estos muchachos dejan de soñar. Luego entonces ganan la calle y deambulan de un sitio a otro sin más horizonte que la noche que se les viene encima". Argumentaba mi conjetura con datos y, a

su vez, trataba de señalar la enorme responsabilidad que tiene la escuela para tratar de detener la fuga.

Concluyó la conferencia y un muchacho espigado, vestido de mezclilla, camiseta y zapatos tenis, se levanta con su mochila al hombro y me dice: —Yo quiero hablar, quiero decir algo acerca de lo que usted ha dicho.

Yo le vi por un segundo y temí que se hubiese molestado por alguna de mis aseveraciones. Aun con ello, quería hablar y yo no podía impedírselo.

—Tiene usted mucha razón en lo que dice —asintió—. En esas colonias, de mucha pobreza, hay muchos problemas. Lo sé porque ahí vivo; lo sé también porque yo fui uno de esos muchos desertores que abandonó la prepa sin concluir el primer año. Viví el desamparo de mi familia y padecí los dolores de la drogadicción a las que usted se refería. Muchas veces dormí en la calle o en los lotes baldíos junto con otros como yo que creyeron que fuera de casa y de la escuela, la vida sería un paraíso.

Yo lo escuchaba con toda la atención posible y el auditorio estaba sobrecogido por el testimonio de vida. Lo escuchaba al tiempo que me preguntaba: "¿Cómo se dio la reconversión? ¿Cómo es que este muchacho está estudiando una carrera en ingeniería?". Como si se metiera a mis pensamientos, continuó.

—No me pregunté cómo estoy aquí porque no tiene caso hablar de ello. Baste con decir que estudio una carrera en ingeniería y, si Dios quiere, en dos años habré egresado. Baste con que le diga que toqué fondo, me fui al despeñadero y, estando ahí, algo, alguien, de algún modo, en uno de esos segundos de lucidez, me dijo que, de seguir así, no llegaría a los veinte años. A lo mejor la

cárcel me hizo cambiar, a quién le importa qué, lo importante es que pensé que la única vía para salir de ahí y tener otra posibilidad de vida, era la escuela. Terminé la preparatoria y no he de ser tan tonto porque pude entrar a la universidad y, ¿sabe qué?, ¿saben ustedes qué? Esta escuela, esta carrera, algún profesor que sabe mi historia y que me palmea el hombro de vez en vez, yo mismo, soy mi única salvación. Estoy agarrado con todas mis fuerzas a este poste y no me voy a soltar, no me voy a soltar.

Una buena escuela puede reparar el daño, puede restañar heridas, puede recuperar almas que parecen haber perdido el camino. Por ello, es loable el esfuerzo de un grupo de estudiantes de una maestría en educación que ponen la mira en esos temas complejos: la inclusión educativa, el acoso escolar, la desmotivación del adolescente por la escuela... temas que –al no ser bien tratados, al estar en medio de las malas escuelas– facilitan la fractura, la fuga, la pérdida de expectativas. Las aportaciones de estos estudiantes ponen la mira y se documentan, reflexionan, exponen ideas, las comparten. Justo este es el valor de esa obra.

Alberto Gárate Rivera

Marzo de 2016

Introducción

En la actualidad hay varias problemáticas que aquejan al sistema educativo en su conjunto. Uno de ellos es el tema de la inclusión educativa, misma que forma parte de una cadena de procesos que permite incorporar a los sujetos a un entorno social determinado (inclusión social). Así, el término de inclusión educativa refiere primordialmente a la incorporación e integración a los sistemas educativos de las personas con necesidades especiales, con algún tipo de discapacidad o a los miembros de grupos vulnerables. La educación inclusiva es un proceso complejo, pues implica una profunda transformación del sistema educativo.

A nivel internacional ha habido avances en estas transformaciones, pues diversos países consideran que las escuelas inclusivas cumplen con una importante función axiológica, porque son un fuerte instrumento para lograr plasmar el derecho universal a la educación, referido como un valor de justicia social, mismo que permite construir sociedades más equitativas y justas. Como

indica Echeita (2013), "la emergencia del concepto de inclusión educativa encuentra su sentido en el reconocimiento de que se trata de un valor social que alude a un derecho inalienable de la persona, no sujeto a disquisiciones técnicas" (p. 15).

El gobierno de México, por conducto de la Secretaría de Educación Pública (2013), plasma su preocupación por el tema de la inclusión educativa en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, que refiere lo siguiente: "se deben ampliar las oportunidades de acceso a la educación, permanencia y avance en los estudios a todas las regiones y sectores de la población". Y añade que México debe "crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada de los planteles, así como incrementar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad" (p. 29). Los planteamientos antes descritos muestran al menos la intención de ampliar los accesos a la educación y eliminar la discriminación por cualquier tipo de condición que presenten los niños y jóvenes mexicanos. Así, en el tercer capítulo de dicho programa, titulado "Objetivos, Estrategias y Líneas de Acción", específicamente en el objetivo número tres, se busca asegurar la inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población, a fin de construir una sociedad más justa y se delinean estrategias para conseguirlo.

El tema es complejo. Hay diversas vertientes en torno a él, pues al pensar en inclusión educativa, se deben considerar todos aquellos niños que son marginados o relegados por diferentes circunstancias ya sea

médicas o psicológicas (autismo, déficit de atención, hiperactividad y otros trastornos), discapacidades físicas, niños que vienen de procesos de adopción, etcétera. Hay mucho por hacer en este rubro.

Otra problemática actual en materia de educación es la del acoso escolar (*bullying*), que en los últimos años ha alcanzado niveles alarmantes y es un tema recurrente en México. El asunto es grave, pues de no atenderse oportunamente, sus consecuencias pueden producir no sólo desmotivación en los estudiantes, sino abandono escolar e incluso, los efectos pueden llevar al estudiante que lo padece a tomar decisiones fatales que comprometan su propia vida. La *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición* (Gutiérrez et al., 2012), publicada por el Instituto Nacional de Salud Pública, indica que 29.8 por ciento de los adolescentes que sufre algún tipo de violencia, la reciben en la escuela; 30.4 por ciento de ellos son mujeres. De acuerdo a Lucio (2008, citado en Pacheco y Dipp, 2014), cuatro de cada diez adolescentes sufren un tipo de violencia escolar. Lo anterior amerita un análisis profundo de los orígenes y causas de este problema y las posibles soluciones.

Bajo el contexto antes descrito, este compendio de temas educativos aborda algunas de estas problemáticas y es resultado de un gran esfuerzo realizado por estudiantes de la Maestría en Educación del campus Ensenada. Surge con dos objetivos principales: por un lado, reforzar en los futuros egresados del programa, las competencias y habilidades necesarias para la elaboración de ensayos académicos en formato de artículo, lo que les implicó la planeación previa del texto, la

búsqueda, recuperación y evaluación de información pertinente, elaboración de fichas bibliográficas actuales, integración y síntesis de las ideas de los principales autores consultados así como aportación de ideas propias, elaboración de los ensayos y uso y manejo del manual de estilo APA, además de creatividad, liderazgo y trabajo en equipo; el otro objetivo fue la aportación al marco teórico de referencia sobre los diversos temas que aquí se presentan, que giran en torno a dos grandes ejes temáticos:

a) Educación inclusiva. Se presentan cuatro ensayos en los que se describe el marco contextual y conceptual de la educación inclusiva en México y temas relacionados con la integración educativa de niños con necesidades educativas especiales, describiendo problemáticas como el autismo, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), la adopción y el proceso de adaptación escolar en México de niños adoptados. Estos tópicos no se han abordado lo suficiente en el país, por lo que las aportaciones de los estudiantes contribuyen en abonar al marco conceptual de los mismos.

b) Problemáticas que enfrentan los adolescentes en México. En este eje temático se presentan dos ensayos, uno que aborda el acoso escolar en adolescentes y por otro lado, el problema de la desmotivación escolar, asunto que tiene repercusiones educativas graves, pues de no atenderse, influye directamente en la reprobación, deserción y abandono definitivo de los estudios de nuestros jóvenes.

Finalmente se menciona que este compendio puede ser de utilidad a los docentes en servicio que, en su

actividad cotidiana, están enfrentando alguna de estas problemáticas dentro del aula, pues algunos de los ensayos presentan recomendaciones o estrategias que pueden ser implementadas en la práctica pedagógica para atenuar de alguna forma dichas problemáticas.

Me siento privilegiada por haber coordinado este esfuerzo y haber asesorado a cada uno de los equipos que trabajaron con diligencia, responsabilidad y compromiso para cumplir con esta tarea. El producto final los debió haber dejado satisfechos, en mi caso así me siento.

Felicidades a mis alumnos de la generación XVII de la Maestría en Educación del CETYS Universidad, campus Ensenada.

Dra. Cecilia Osuna Lever

Marzo de 2016

Referencias

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "Voz y Quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (11)2. Recuperado de https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/661466/REICE_11_2_5.pdf?sequence=1

Gutiérrez, J., Rivera, J., Shamah, T., Oropeza, C., y Hernández, M. (Coords.). (2012). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012. Resultados Nacionales*. Cuer-

navaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública. Recuperado de http://ensanut.insp.mx/informes/ENSANUT2012ResultadosNacionales.pdf

Secretaría de Educación Pública (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018.* Ciudad de México: SEP.

La educación inclusiva en México, ¿un mito o una realidad?

Verónica del Rocío Cervantes Altamirano
Federico Iván Chávez Sáenz
Eleane Chávez Maldonado
Roxana Íñiguez Medina

En los últimos años se ha dado mayor énfasis a la cuestión de que la educación debe ser inclusiva, y que se debe respetar el derecho que tiene todo individuo a recibir educación sin discriminación de ningún tipo. En este sentido, la principal preocupación es la transformación de los sistemas educativos y sus escuelas, para que puedan atender a todos los estudiantes de la comunidad y den respuesta a la diversidad de sus necesidades de aprendizaje (Blanco, 2014). En el plano internacional, la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés, 1994), ya hace más de diez años abordó la importancia

de este tema e indicó que todos los niños poseen el derecho elemental a la educación, independientemente de las características propias, aún más, depositó en los sistemas educativos la responsabilidad de diseñar los programas formativos, considerando la diversidad y necesidades de cada uno de los alumnos, pues se declara que las escuelas son para todos.

Por otro lado, el artículo tercero de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (DOF, 26 de febrero, 2013), establece que "todo individuo tiene derecho a recibir educación […]. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano" (p. 4). Basado en este derecho, el *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, consideró el tema por tener como objetivo principal que México alcance los más altos índices de eficacia. En el mismo documento, en la tercera meta nacional, se establece que la educación de los ciudadanos mexicanos debe ser de calidad y se compromete a consolidar personas capaces y éticas para lograrlo (Gobierno de la República, 2013).

Como se puede percibir, México está encaminado a la modernización de su proceso socioeconómico y mejorar la calidad de la educación es un punto importante y estratégico, para conseguirlo, sigue las indicaciones de importantes organizaciones internacionales de ofertar una educación para todos, pero esto no será suficiente, si no se ofrece una educación de calidad que incluya a todos los alumnos sea cual sea su necesidad educativa (Garnique, 2012). Pues si bien es cierto que en las escuelas se están incluyendo a todos los alumnos, se puede observar que los estudiantes que presentan alguna dificultad

para el aprendizaje y la participación, están en "la misma clase pero separados por el currículum" (López, 2011, p. 39). Aunado a esto, hay que agregar la falta de preparación y las actitudes poco favorables de algunos docentes, la infraestructura inadecuada de las instituciones educativas y el escaso material didáctico específico que se puede adquirir, pero éstas son sólo algunas de las barreras que intervienen de forma negativa para lograr una verdadera inclusión (Chiner, 2011). También hay que considerar el papel que desempeñan los padres de familia en esta problemática, pues así como tienen el derecho a reclamar educación para todos, también están obligados a responsabilizarse de vigilar la educación que están recibiendo sus hijos (López, 2011).

Pero, ¿qué es la inclusión? Éste es un proceso que permite considerar la diversidad de las necesidades de todos los niños, mediante la participación integral en su enseñanza, las actividades culturales y sociales, también la inclusión tiene el propósito de disminuir la exclusión (UNESCO, 2009). Así pues, se reitera que la finalidad de la inclusión es hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, preocupándose especialmente de aquellos que por diferentes causas, están en riesgo de ser excluidos.

Por tanto, esto ha llevado a plantear lo siguiente: ¿se está cumpliendo cabalmente el objetivo de aplicar la inclusión para todos? y ¿cuáles de las problemáticas anteriores son las que más impiden el proceso de inclusión? Para tratar de responderlas se presenta un análisis sobre los principales factores que pudieran contribuir a que la inclusión no se esté logrando de manera efectiva

en nuestro país. En este sentido, se describirán algunos aspectos relacionados con el paradigma de la educación inclusiva.

Es indudable que la mejor herencia que la población mundial transfiere de generación en generación, sin duda alguna es la educación, por ser una herramienta indispensable para la vida. Esta responsabilidad recae tanto en las familias como en los gobiernos de cada país. Por ello, desde la segunda mitad del siglo xx, la educación se ha encaminado no sólo a mejorar, sino también a establecer equidad de oportunidades para todos, ya que las personas que presentaban algún tipo de dificultad para el aprendizaje y la participación, estaban destinadas a instituciones diseñadas especialmente para ellos, pero aisladas del resto, situación que denotaba una marcada segregación que transgredía sus derechos como seres humanos.

Al hablar de inclusión se habla de igualdad, es por ello que Lachapell (2004, citado en Meléndez, 2009) menciona que fortalecer la igualdad en el ámbito social y educativo, fue uno de los argumentos de la Declaración Universal de Derechos Humanos en el año 1948, donde se establecieron los primeros acuerdos de otorgar a toda persona el derecho de recibir educación y desarrollar todas sus capacidades. Propósito que sí se tomó en consideración más adelante, ya que a la llegada de la década de los setenta fue notorio una serie de avances en los mencionados derechos, sobre todo en lo formativo y en las esferas sociales de las personas que presentan dificultad para el aprendizaje y la participación.

Varias décadas después, en la ciudad de Salamanca, España, en el año de 1993 se reunieron más de 300

participantes en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, con el propósito de promover la educación para todos y analizar cambios potenciales para beneficiar la inclusión de los niños con dificultades para el aprendizaje y la participación. El objetivo de esta reunión fue concretar "educación para todos" (UNESCO, 1994, p. 18), en dicha reunión también se aseveró que la atención a alumnos con requerimientos especiales es una necesidad de todos los países, por ello no se puede avanzar sin una coordinación global (UNESCO, 1994).

En nuestro país, en la reciente modificación al artículo 3º constitucional (2013), además de instituir que toda persona tiene derecho a recibir educación, de decretar fortalecer la competitividad de todos los actores involucrados, adecuar los materiales didácticos para potencializar la enseñanza y garantizar la no exclusión de ninguna persona, sea cual sea su diferencia o dificultad, el gobierno también se debe responsabilizar de impartir una educación de calidad con una mejora continua.

Cárdenas y Barraza (2014) afirman que durante algunas décadas México ha pretendido modificar las tácticas empleadas en la atención a las personas que presentan dificultad para el aprendizaje y la participación, pero hasta el inicio de la década de los noventa es cuando se aparecen programas y legislaciones a nivel nacional y estatal, con el propósito de promover la inclusión de todas las personas a la escuela regular, dando seguimiento a los acuerdos internacionales. Esto causó que se realizaran una cantidad de modificaciones en todos los ámbitos y especialmente a la práctica docente en la

educación básica, ajustes que fueron aplicados por medio de cursos de modernización. En ese sentido, en la actualidad el Gobierno de la República, por medio del *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, en la tercera meta nacional destinada a realzar la calidad educativa, propone elevar los estándares de eficacia docente, por medio de programas de capacitación y aplicación de exámenes de selección teniendo como objetivo garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo. También propone estrategias para ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población, ampliar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad y crear nuevos servicios educativos, además de ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada de los planteles (Gobierno de la República, 2013, pp. 67-68).

Hasta aquí valdría la pena interrogarnos qué se entiende por educación inclusiva. Hablar de educación inclusiva es sinónimo de identificar las barreras que impiden o frenan el aprendizaje de los alumnos en general y sin etiquetas. Las diferencias sólo se establecen en el currículum y en la metodología que se empleará para atender la diversidad de los alumnos. Asimismo, es luchar constantemente en contra de la segregación, aun sabiendo que no hay recompensa tangible, sino sólo el valor ético de que se está haciendo todo lo posible en contra de la desigualdad (López, 2011).

Se puede observar que, en efecto, la lucha que el Gobierno Federal ha encabezado por alcanzar los estándares internacionales de ofertar una educación de calidad e inclusiva, es ardua, pero hace falta mucho camino por

recorrer, sobre todo hay que trabajar en desvanecer los obstáculos que se van presentando y hacer modificaciones que como en cualquier proyecto pueden ocurrir, no siendo éste la excepción. Algunos de los obstáculos son los siguientes: las barreras políticas con leyes y normas en un currículo contradictorio; como por ejemplo, el sistema promueve la atención a la diversidad y la inclusión, siendo él mismo el que hace exámenes de selección integrando sólo en sus aulas a los alumnos que cuentan con las características preestablecida por las leyes educativas, dejando al resto excluidos; también, asigna nombramientos especiales de primeros lugares a los alumnos más destacados del grupo, esto coloca al resto en el lugar de estudiantes con calidad regular, además, otorga espacios de trabajo en pupitres individuales minimizando el trabajo colaborativo (Pujolás, 2011).

Ahora, respecto a las instituciones educativas, se han implementado programas que fomentan la cultura de la diversidad, que permiten avanzar en la atención de la heterogeneidad de la población estudiantil, con el propósito de generar una escuela más equitativa que propicia y favorece las aspiraciones que tienen sobre sus hijos todas las familias y la comunidad (SEP, 2015). La realidad es clara, la tendencia para aplicar la educación inclusiva está en marcha, y los centros educativos aún están en el intento de reformarse con el fin de dar apoyo a un gran número de estudiantes que por sus diferencias no alcanzan a desarrollar sus cualidades (Fernández, 2013).

Además de esto, las actitudes de algunos docentes ante los eminentes cambios en su ejercicio pedagógico es otro de los obstáculos a disipar. Aunque en su mayoría se

expresan optimistas con las nuevas reformas, dentro del aula son poco los cambios que se han podido observar, pues es insuficiente lo que en verdad se ha modificado, y pocos se han enfocado a realizar búsquedas de nuevas herramientas formativas. En algunas ocasiones usan estrategias que requieren el mínimo esfuerzo para que las realicen el mayor número de estudiantes (Chiner, 2011).

En el mismo orden de ideas, Fernández (2013) menciona que el elemento más difícil para el progreso de la educación inclusiva es el personal docente, especialmente en el nivel básico, pues aún son bastantes los que no están preparados adecuadamente para entrar de lleno a la modificación que requiere el sistema educativo. Además afirma que debe existir razonamiento de los componentes que proveen la mejora del ejercicio educativo.

Como se puede percibir, el docente es una pieza clave para lograr una verdadera inclusión, pues debe estar dispuesto a asumir riesgos y a aplicar nuevas formas de enseñanza; debe ser capaz de reflexionar sobre la práctica que está desarrollando para transformarla y valorar la modernización profesional, además debe estar dispuesto a hacer un trabajo colaborativo con sus pares, especialistas y con el contexto familiar de los estudiantes. También debe estar preparado para modificar su planeación cuantas veces sea requerido y según las necesidades de los alumnos (Garnique, 2012).

Anteriormente se han descrito algunos aspectos relacionados con los antecedentes, el currículo, las instituciones educativas y el personal docente, elementos que sin duda alguna son transcendentales para lograr una educación de calidad e inclusiva, pero aún hace falta

saber qué papel juegan los padres de familia o tutores en este proceso. Para responder este punto existen pocos estudios al respecto, pero, sin duda alguna, los padres son los principales responsables de buscar, salvaguardar y demandar los derechos que tienen sus hijos a recibir una educación de calidad e integradora (Cámara de Diputados, 18 de junio, 2010). También es su responsabilidad estar pendientes de las actividades que se realizan tanto en la institución educativa a la que asisten sus hijos, como apoyarlos en las tareas que son asignadas para ser realizadas en casa. Esto los compromete, además de asistir a la escuela por información, a involucrarse de forma permanente con el equipo de profesionales y personal docente que trabaja en favor una educación inclusiva, objetivo que no se puede alcanzar sin un verdadero trabajo colaborativo.

Con todo lo mencionado anteriormente se responden los cuestionamientos planteados al inicio de este ensayo, pues si bien es cierto que se está trabajando para que se cumpla íntegramente el ya tan mencionado proyecto, aún hace falta mucho trabajo por hacer, como fomentar un mayor compromiso y establecer una buena comunicación entre todas las partes involucradas, asimismo hacer una evaluación de los pasos que ya se han dado, esto con el fin de reorientar el proyecto y reafirmar los logros obtenidos.

Las reflexiones antes presentadas nos permiten hacer las siguientes conclusiones en torno a este tema.

a) En lo general no hay una definición clara de lo que es la inclusión educativa y existen escasos reportes de literatura de lo que es este proceso o cómo va

evolucionado. Es imperativo ahondar en la investigación sobre el tema y profundizar en los referentes teóricos que pueden dar forma a este concepto.

b) Quedó demostrado que las problemáticas que más impiden el avance de la inclusión, sin duda alguna, son propiciadas en mayor o menor grado por todos los actores involucrados, pues desde el mismo sistema que propone leyes (por cierto muy buenas), pero que se contradicen a la vez, o como es el caso de algunas instituciones que sí están trabajando en favor de la inclusión, pero todavía no logran la cobertura establecida, hasta una buena parte del personal docente que se resiste al cambio y por otro lado, los padres de familia que por diferentes razones no reclaman ni se involucran en la educación que se imparte a sus hijos, son los obstáculos que impiden que este proceso fluya como es deseable.

c) Una posible solución para que la inclusión educativa prospere con mayor eficacia, sería que existiera más comunicación y disposición entre todas las partes involucradas y que se consideraran las prioridades de cada una de las instituciones, pues no hay escuelas iguales aunque éstas pertenezcan a la misma zona. Esta medida debe involucrar desde el sistema educativo que es el primer y mayor responsable de impartir la educación en nuestro país, hasta la sociedad en sí, la que también tiene una enorme responsabilidad de educar, solicitar y cuestionar el tipo de educación que se imparte a las nuevas generaciones, ya que sin esto no se puede avanzar para lograr el objetivo de una educación inclusiva de calidad.

d) Por último, es recomendable que el sistema educativo nacional dedique esfuerzos y recursos en evaluar adecuadamente la implementación de las políticas y programas que intentan favorecer la inclusión educativa, para saber qué estrategias sí están funcionando y cuáles se deben modificar, solamente así se coadyuvará a que la inclusión educativa sea una realidad en México.

Referencias

Blanco, R. (2014). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (Coords.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 87-100). España: OEI. Recuperado de http://dcsh.xoc.uam.mx/planeacion/bibliografia2014/Atencion_BLANCO.pdf

Cámara de Diputados. (18 de junio, 2010). Gaceta parlamentaria, 3034. Recuperado de http://gaceta.diputados.gob.mx/Black/Gaceta/Anteriores/61/2010/jun/20100618/Iniciativa-3.html

Cárdenas, T., y Barraza, A. (2014). *Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México*. México: Instituto Universitario Anglo Español.

Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales con indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* (Tesis doctoral, Universidad de Alicante, Alicante, España). Recuperado de http://hdl.handle.net/10045/19467

Diario Oficial de la Federación de México. (26 de febrero, 2013). DECRETO por el que se reforman los artículos

3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013

Fernández, J. (enero, 2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2). Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15528263006

Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles educativos,* 34(137). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982012000300007&script=sci_arttext

Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.* Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm

López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3734298

Meléndez, L. (2009). El currículo de la inclusión. En M. P. Sarto y M. E. Venegas (Coords.). *Aspectos clave de la educación inclusiva* (pp. 119-132) . Salamanca: INICO. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). *Declaración*

de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. Salamanca, España: UNESCO. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/3DeclaracionSalamanca.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2009). *Directrices sobre política de inclusión en la educación*. Francia: UNESCO.

Pujolás, P. (junio, 2011). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica para que puedan aprender juntos alumnos diferentes. En OREALC/UNESCO, *VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa,* (pp. 15-93). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001931/193130s.pdf

SEP. (2013). DGICO. Misión y visión. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/dgico#.VibKXX4rLIU

Autismo:
Una guía para el docente sobre la detección, canalización y seguimiento del TEA

Dora Patricia Bejarano
Karla Gárate Güereña
Marina Elizabeth Lara Silva

Introducción

En la actualidad las estadísticas en torno al trastorno del espectro autista (TEA) son preocupantes y crecen día con día alrededor del mundo. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 8 de abril, 2013) se estima que a nivel mundial hay una prevalencia de uno de cada 160 niños que padece un trastorno del espectro autista y la discapacidad consiguiente. La primera mención del autismo como término médico para designar ciertas conductas fue realizada por Bleuler (1993, citado en Ramos,

2010), quién lo entendió como una forma de esquizofrenia. A partir de ese momento el concepto de autismo no ha dejado de modificarse y estudiarse, pasando por su distinción como:

> una entidad clínica independiente realizada por Kanner (1943), los estudios neurológicos y neurobiológicos (Rutter y Bartak, 1971), las terapias conductuales (Lovaas, 1987), la teoría cognitiva (Baron-Cohen et al., 1985), el retorno a teorías socio-afectivas (Hobson, 1984) y los estudios genéticos (Dougherty, 2000), hasta las recientes formulaciones ligadas a los tratamientos biomédicos (Ramos, 201, p.75).

El autismo es un trastorno que no hace distinción de raza ni nacionalidad, sin embargo, estas estadísticas aún son desconocidas por la mayor parte de la sociedad así como su sintomatología. En la década de 1970, Michael Rutter discrepó con lo planteado por Kanner (1993, 1943) en lo referente al contacto afectivo como rasgo primario y las alteraciones lingüísticas como síntoma secundario, afirmando la incapacidad de la alteración emocional para explicar por sí sola el autismo (Rutter, 1978).

Para los padres de familia de niños con este diagnóstico, suele ser abrumador por la poca concientización que se maneja en los medios de comunicación, área médica, escuela y sociedad respecto a los signos de alarma iniciales. En otro ámbito, específicamente en el escolar, la preocupación existe tanto en el padre de familia como en el docente debido al desconocimiento general del tema. Realizar una detección temprana o en su caso una intervención acorde

a las necesidades del niño, también suele ser inquietante y frustrante para el docente tanto del aula regular, como del aula de educación especial.

El índice de alumnos con autismo que se integran a la educación regular va en aumento, por lo que es necesario que los docentes cuenten con información y estén preparados para ofrecer una educación de calidad basada en las necesidades del alumno, pero esto no se puede lograr si no se conocen las características y necesidades de este trastorno.

Si el docente desconoce la temática y no es empático respecto a lo que es este trastorno, los déficits que presenta y las estrategias básicas en su intervención, el alumno no recibirá una educación inclusiva. Recalcando que para que se dé la misma, se requiere de la participación de todos los actores (padres de familia, hermanos, docentes, escuela, alumnos, psicólogos, etcétera). La actitud y la preparación adecuada de los profesionales de la educación también es uno de los factores claves para propiciar el cambio hacia las escuelas inclusivas.

Se eligió desarrollar este tema debido a lo preocupante de las estadísticas actuales respecto a la prevalencia del trastorno del espectro autista y a la poca información o capacitación que reciben los docentes para permitir que los niños con este trastorno tengan una oportuna canalización a especialistas, una intervención y un seguimiento con el fin de que accedan a una educación inclusiva evitando con ello la segregación. Debido a lo anterior, este ensayo tiene el objetivo de abordar las diferentes vertientes en torno al problema del trastorno del espectro autista, así como proporcionar a los docentes información de

apoyo para la inclusión educativa de alumnos con estas características. A continuación se abordarán brevemente las tres principales teorías que reportan los estudios consultados que intentan explicar el origen de los trastornos del espectro autista: de la mente, de las funciones ejecutivas y del debilitamiento de la coherencia central.

La teoría de la mente ha sido uno de los principales temas de estudio en el autismo, definida originalmente por Premack y Woodruff (1978, citado en Gómez, 2010), esta teoría se centra en "la habilidad para asignar, atribuir estados mentales (como desear, pretender, creer) a otros y a uno mismo" (p. 114); un ejemplo claro de estas características es que para las personas con TEA es difícil empatizar (ponerse en el lugar del otro), dicho en otras palabras, es la incapacidad para predecir y explicar la conducta de otros seres humanos en términos de su estado mental (para ponerse en lugar de lo que otro piensa o la habilidad para fingir).

Por su parte, Russel (2000) y Ozonoff (2000) postulan otra teoría que focaliza su interés en las funciones ejecutivas del cerebro, la llamada teoría de las funciones ejecutivas. Los autores plantean como causas primarias del autismo un déficit en la función ejecutiva responsable del control y la inhibición del pensamiento y la acción. Como apuntan estos autores, las funciones ejecutivas están involucradas en múltiples procesos complejos, "básicamente en inferencia social, motivación, ejecución de la acción, e incluso lenguaje" (Gómez, 2010, p. 120).

Por otro lado, la teoría del debilitamiento de la coherencia central focaliza su atención en el cerebro, las

habilidades y conexiones. Planteada por Fritz (2003), postuló que en el autismo:

> Hay una incapacidad para conectar información diversa para construir un significado de más alto nivel dentro de un contexto, comparaciones, juicios e inferencias conceptuales. Esto justifica la capacidad superior en la memorización de palabras sueltas frente a la memorización de frases completas con un sentido global (Gómez, 2010, p. 119).

Cabe mencionar que estas teorías planteadas siguen siendo vigentes respecto a dicha temática. Sin embargo, hasta la fecha no existe una certeza sobre cuál es el origen del trastorno del espectro autista. Ante esto, Marínez y Cuesta (citados en Sampedro et al., 2013), comenta:

> La evidencia sugiere que en el autismo falla el desarrollo de las redes neuronales, dando lugar a una pobre conectividad, que afecta particularmente las regiones cerebrales distantes; esto dificulta que el niño realice conductas complejas que requieren la coordinación entre diferentes partes del cerebro. Los síntomas característicos a los que dan lugar estas diferencias en el funcionamiento cognitivo de las personas con TEA, se refieren a tres aspectos fundamentales, relaciones sociales, comunicación, características repetitivas e inflexibilidad de la mente (p. 457).

Como se aprecia, estas teorías ubican el origen del autismo con relación al funcionamiento neurológico (metacognitivo). El análisis anterior nos permite ver las distintas

perspectivas, proporcionando una explicación integral de los déficits presentes en el aprendizaje, comunicación y socialización. Una vez abordadas brevemente las principales teorías, procederemos a describir los principales síntomas que presentan las personas con este trastorno.

Sintomatología y diagnóstico

Con relación a la sintomatología existen varios indicios del problema, por ejemplo Kanner (citado en Garrabé, 2012) menciona algunos síntomas tales como: la existencia de una pobre interacción social y retraso o ausencia en la comunicación. Con referencia a la detección temprana, Sampedro (2012) refiere un estudio realizado por Leo Kanner (1943) en 11 niños con este padecimiento, en quienes detectó los siguientes síntomas: dificultades para establecer contacto afectivo, para comunicarse de manera efectiva y para entretenerse de manera funcional. Artículos como éste, sumados a la información que generalmente suministran los medios de comunicación, pueden dar lugar a una falsa idea de homogeneidad entre todos los casos de TEA, pero lo cierto es que algunas personas con este diagnóstico, refiere Sampedro, "hablan con claridad, mientras que otros no lo hacen; algunos se alejan de las personas, mientras que otros intentan relacionarse; además, pueden ser más o menos inteligentes y presentar o no comorbilidad con otros trastornos orgánicos o del desarrollo" (p. 113), lo que nos confirma la importancia de atender las necesidades individuales y proporcionar estrategias específica.

Por otro lado, según Martos (2005, citado en Sánchez et al., 2015), hay 12 síntomas frecuentes que una persona

con TEA manifiesta en su desarrollo, siendo éstos: "las destrezas de relación, acción y atención conjunta, teoría de la mente, comunicación, lenguaje expresivo y receptivo, anticipación, flexibilidad, asignación de sentido a la acción, imaginación, imitación y suspensión" (p. 60).

De acuerdo a nuestra experiencia profesional como docentes y psicólogas, podemos indicar que principalmente los niños con TEA presentan poca interacción social; prefieren estar solos, pobre contacto ocular, evitan mirar a los ojos o miran con el rabillo del ojo, no responden a indicaciones verbales, ni responden cuando se les llama (en ocasiones actúan como sordos), déficit del lenguaje y cuando lo hay, pueden presentar ecolalia temprana o tardía, se resisten a los cambios en la rutina, presentan risa inapropiada o sin sentido, tienen problemas con las habilidades motoras, parecen no medir el peligro, pueden presentar hipo e hipersensibilidad sensorial; aparente insensibilidad al dolor, no muestran juego simbólico, el uso de los objetos generalmente es diferente a sus funciones, por ejemplo apilando objeto la mayoría de los casos presenta manierismos o movimientos repetitivos como caminar en puntas, aleteo de manos, mecerse, entre otros. Cabe aclarar que estos síntomas pueden variar la intensidad en cada persona, por lo que de acuerdo a esta variabilidad requieren una intervención personalizada. A este respecto, es importante mencionar que el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* de la Asociación Americana de Psiquiatría (American Psychiatric Association), actualmente DSM-5, es sin duda una de las principales herramientas para el diagnóstico de los trastornos del espectro autista.

A continuación se presenta un recorrido histórico en relación a la clasificación de los TEA realizado por Pié et al. (2014), se inicia con las primeras versiones y al respecto se cita:

> En el DSM-I y en el DSM-II (1952 y 1968) el autismo era considerado un síntoma de esquizofrenia. En el DSM-III (1980) se empezó a hablar de autismo infantil. El DSM-III-R (1987) incluyó el concepto de trastorno autista. En el DSM-IV-TR (2000) se definen cinco categorías diagnósticas, dentro de los trastornos generalizados del desarrollo (TGD): trastorno autista, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo infantil, trastorno de Asperger y trastorno generalizado del desarrollo no específico. Finalmente, en el DSM-5 (2013) se plantea una única categoría, el trastorno del espectro autista (TEA) (p. 82).

Cabe señalar que en las versiones previas al DSM-5, el autismo se encontraba dentro de los trastornos generalizados del desarrollo. Actualmente se clasifica dentro de los trastornos del neurodesarrollo y aparece como una única categoría y a partir de esta versión el diagnóstico se modifica a "Trastorno del Espectro Autista".

Con relación a la clasificación anterior y la importancia de un diagnóstico temprano, Sampedro (2013) hace referencia a la detección de algunos síntomas atípicos desde el primer año de edad, lo que favorece una atención temprana y un mejor pronóstico. Al tener un diagnóstico temprano se pueden aumentar las habilidades funcionales, de comunicación e intelectuales, esto "es posible, siempre y cuando los programas

sean sistemáticos, estén cuidadosamente planificados, incluyan objetivos individualizados y se lleven a cabo de forma intensiva durante los cinco primeros años de vida" (p. 457).

Diversos autores enfatizan la importancia de una detección temprana, sin embargo, con base a nuestra experiencia, ésta se ve afectada por la escasa información sobre los síntomas, lo que dificulta que los padres tengan una orientación adecuada con respecto a qué especialista acudir. Como ejemplo de esto, podemos mencionar un caso cercano en nuestra comunidad, Ensenada, Baja California. Una de las grandes desventajas en este municipio es que el sector salud de atención pública, específicamente en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), carece de neurólogo pediatra, lo que obliga a los padres a llevar un procedimiento burocrático para que el menor sea canalizado al municipio de Tijuana, a fin de que sea valorado o en su caso se le practiquen los estudios pertinentes, como puede ser un electroencefalograma, pues es importante mencionar que las personas con este diagnóstico tienen mayor prevalencia a sufrir de epilepsia en la adolescencia.

Finalmente, consideramos importante resaltar una constante en las historias clínicas aplicadas a padres de niños/adolescentes con TEA: la falta de una intervención pediátrica oportuna con relación a la detección de los síntomas. En muy pocos casos los padres refieren esta detección por parte los pediatras de sus hijos, lo que nos hace suponer la falta de actualización respecto a la temática aun cuando las estadísticas de prevalencia son importantes (uno de cada 160 nacimientos).

A continuación se abordarán algunos aspectos sobre los principales tratamientos que refiere la literatura especializada.

Tratamiento

Es relevante indicar que cuando se informa a los padres sobre el diagnóstico de TEA, generalmente buscan orientación sobre terapias que puedan ayudar a sus hijos a alcanzar la "normalidad" o disminuir los síntomas presentes. Hasta el momento se desconoce una cura para el TEA, y los tratamientos, en la mayoría de las ocasiones, son para disminuir los síntomas conductuales que se presentan y los déficits que el propio trastorno trae consigo.

Es importante resaltar que el tratamiento que reciba el niño con TEA debe ser individualizado, basado en las fortalezas y debilidades con las que cuenta y diseñado por un especialista. La familia es pieza clave en la participación de estrategias que permiten desarrollar habilidades en el menor, por lo que se les debe considerar al momento del diseño del tratamiento y su aplicación, de acuerdo a Ministerio de Salud y Protección Social de Bogotá, Colombia (Minsalud, 2015):

> La terapia para las personas con diagnóstico de TEA debe estar orientada a la identificación e intervención de la conducta, la comunicación y la convivencia, a través de intervenciones comportamentales, intervenciones educativas e intervenciones psicosociales. Siempre será necesario realizar educación sobre los TEA y consejería después del diagnóstico, dado que puede ayudar a mejorar la interacción posterior con la persona y su entorno (p. 36).

A continuación se presentan las terapias más utilizadas para atención del TEA. La primera de ellas es el análisis conductual aplicado (ABA, por sus siglas en inglés), que se basa en las teorías conductistas de Skinner, que busca una modificación en la conducta; eliminar aquellos comportamientos que no sean funcionales o adecuados, y por otra parte aumentar o mantener aquellas habilidades que le permitirán adquirir nuevas destrezas. Por otro lado, y en una opción menos mecanizada como puede ser el ABA, Pié et al. (2014) mencionan el método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children), el cual se centra en "la reeducación", y continúa:

> pretende activar al niño con autismo para la implantación de unos hábitos, además de incidir en el desarrollo de habilidades, sobre todo de tipo cognitivo y motriz. Parte de la premisa, coincidente con el modelo médico, de que el niño tiene una enfermedad crónica, por lo cual hay que centrar la intervención en la mejora de sus habilidades, adaptando su ambiente para optimizar su funcionamiento (Pié et al., 2014, p. 93).

El TEACCH enfatiza la necesidad de que existan ambientes organizados de tal manera que el niño con TEA incremente su independencia. Sin importar el tipo de tratamiento que reciba el niño, se debe considerar su edad, su coeficiente intelectual, las expectativas de los padres, los diferentes contextos en los que el niño con TEA se desenvuelve y principalmente la familia deberá aprender y aplicar las diferentes estrategias de intervención para

que éstas se puedan replicar en cualquier contexto y que el niño logre una generalización de lo adquirido, es decir, que sea capaz de utilizar esas habilidades en cualquier contexto que se le demande.

Cabe mencionar que en Ensenada existen diversas instituciones que pueden apoyar terapéuticamente a niños/adolescentes con TEA. Una de ellas es el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral para la Familia (DIF), que cuenta actualmente con el programa de "maestra sombra", el cual capacita a docentes, psicólogos y estudiantes afines al área de psicología y educación para proporcionar dicho apoyo a alumnos con TEA o con necesidades educativas especiales (NEE), que acuden a escuelas de educación regular. También existen asociaciones civiles que ofrecen intervenciones personalizadas hacia el menor y la familia, como el Centro de Atención Especializada para Autistas (CAEPA) y el Centro de Apoyo a la Familia (CAF), entre otros, quienes además ofrecen apoyo para la inclusión en escuelas de educación regular.

Una vez descritos los orígenes, síntomas, diagnóstico y algunos tratamientos para los niños con TEA, es pertinente abordar el papel de las instituciones educativas y los mecanismos para favorecer la inclusión educativa en niños con TEA.

La diversidad de problemáticas educativas que han surgido, demandan desde hace tiempo que el gobierno a través la Secretaría de Educación Pública (SEP) dé respuesta a estas necesidades mediante la inclusión de alumnos con NEE, incluyendo en estos a los alumnos que presentan TEA. Un alumno con NEE es aquel que presenta dificultades en el proceso de aprendizaje de los

contenidos curriculares y es necesario incorporar estrategias que le permitan llegar a los objetivos establecidos adquiriendo el aprendizaje.

Desde 1989 ha habido acuerdos y se han hecho declaraciones por parte de organismos internacionales como la Convención de las Naciones Unidas de los Derechos de los Niños (UNCRC, por sus siglas en inglés) y la UNESCO estableciendo y reafirmando el derecho que tiene cada uno de los niños y niñas que presentan alguna NEE, para ser educado en una escuela tradicional, reafirmando así que la educación inclusiva contribuye de manera positiva y permanente en el desarrollo y mejora la calidad de vida de los seres humanos (Mójica, 2012). México ha dado los primeros pasos para lograr la inclusión educativa de niños con TEA, sin embargo, a este respecto, se observa lo siguiente:

> En 1994, México, como muchos países de Latino América, firmaron la Declaración de Salamanca y otras convenciones internacionales. Como resultado, muchos niños con TEA que estaban asistiendo a escuelas especiales, fueron integrados en las escuelas regulares. Sin embargo, no está claro si esos niños mexicanos han sido completamente incluidos o si siguen en el proceso de integración (Mójica, 2012, p. 51).

En este sentido, constitucionalmente todos los niños tienen derecho a recibir educación, sin embargo, cuando existe un niño con diagnóstico de TEA, el panorama no es tan sencillo para el menor, para sus padres, ni para el maestro que estará frente al grupo. La escuela misma se

enfrenta a diversos desafíos que no siempre es capaz de superar.

A partir de 1992, y de distintos acuerdos que modernizan la educación y reforman el artículo 3º de la Constitución, la SEP (2010) ha impulsado la integración de alumnos con discapacidad a escuelas regulares, implementando distintas estrategias con ayuda de los programas de desarrollo educativo estatal y federal.

Sin embargo, como ya se mencionó, en México no siempre es posible para todos los niños con TEA el acceso a la inclusión, ya sea porque muchas escuelas no están preparadas para incluirlos o como Blanco (2006) sugirió, los niños con TEA enfrentan las siguientes barreras que pueden afectar su acceso, permanencia y participación: la carencia de recursos, la carencia de diferenciación de estilos de enseñanza, el currículo básico es muy rígido y no es flexible a cualquier adaptación, los maestros no están suficientemente entrenados y calificados para apoyar a los niños con TEA, la carencia de trabajo en equipo, las actitudes discriminatorias hacia los niños con TEA y además las barreras físicas.

Para disminuir las carencias mencionadas en el párrafo anterior, en México se cuenta con servicios que se encargan de apoyar la inclusión de alumnos con TEA, como lo son:

a) Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP). Encargado de ofrecer apoyo a los alumnos de preescolar que por distintas situaciones presentan alguna dificultad para realizar actividades planteadas por la educadora.

b) Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Se encarga de promover el cambio en las

prácticas educativas de la escuela y en el salón de clases para incluir a los alumnos con NEE.

Sin embargo, estos servicios no son suficientes para cubrir con las necesidades de cada escuela, ya que sólo algunas cuentan con ellos, limitando así la atención que por derecho se debe brindar a todos los alumnos que presentan TEA. Como parte del contexto educativo, los maestros tienen un rol fundamental en la inclusión educativa, pues las percepciones, las experiencias y las actitudes de los maestros hacia los niños con NEE pueden ser factores decisivos en la inclusión (Ainscow et al., 2009; Davis y Hopwood, 2002). Por su parte, Sharma et al. (2008, citado en Mójica, 2012, p. 64) nos menciona que las actitudes positivas de los maestros pueden influenciar la manera en que los compañeros de clases incluyen a los niños con NEE en el salón.

Es innegable que, si bien se han proporcionado apoyos en las escuelas de educación regular básica, éstos no son suficientes. El alumno y profesor enfrentan retos que son difíciles de superar por sí solos. El docente debe implementar estrategias basadas en las necesidades del alumno con TEA, pero en muchas ocasiones carece de capacitación sobre esto, lo que provoca que busque cursos, diplomados y maestrías especializadas en esta área. Sobre la inclusión educativa, López (2011) nos menciona que:

> Quizás, la mente autista continúa siendo uno de los grandes enigmas para la psicología en el momento presente. Sin embargo, el interesante y necesario propósito de poner en práctica proyectos educativos inclusivos e integradores nos impone el reto de encontrar, con cierta celeridad,

> los recursos metodológicos más apropiados para las características idiosincrásicas de este colectivo. En nuestra búsqueda, empero, debemos tener muy presente que los hallazgos experimentales obtenidos en investigaciones diversas pueden ser interpretables en distintas direcciones y en función de diferentes marcos teóricos (p. 289).

Concordamos con esta aseveración. Se deben poner en práctica proyectos de inclusión realmente viables. Otro factor importante para favorecer la inclusión educativa, es el rol que juegan los padres de familia. Si el niño con TEA tiene las habilidades necesarias para integrarse en una escuela de educación regular, muy probablemente los padres inicien el proceso para que así sea. Como lo haría cualquier padre, éste buscará las mejores oportunidades para su hijo, sin embargo, encontrar una escuela que ofrezca apoyos para un alumno con TEA es una tarea más que difícil y larga, pero no imposible.

Una vez realizado el análisis anterior, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

a) El tema del autismo es amplio y apasionante, cada parte involucrada con una persona con el Trastorno del Espectro Autista (TEA) tiene una perspectiva y necesidad diferente. Desde nuestra postura buscamos relacionarlo a la inclusión educativa. Es innegable el reto que significa para padres, docentes y el alumno, lograr una verdadera inclusión.

b) Proporcionar al docente estrategias de intervención para el alumno con el TEA favorecerá su desempeño y la del alumno. Es primordial capacitar a todos los maestros frente a grupo y no sólo a los que trabajan

en la USAER o en el CAPEP, a través de entrenamiento especial para enfrentar el trabajo en el aula y el trabajo con los padres de familia

c) Para tener acceso a una verdadera inclusión, el docente debe contar con iniciativa, disponibilidad y capacidad para capacitarse y adecuarse a las NEE de su alumno, sin embargo muchas veces, la falta de recursos financieros impiden que estas capacitaciones se lleven a cabo, limitando el avance de la inclusión educativa cuando se ofertan cursos, talleres, diplomados, maestrías y demás cursos de especialización que no son proporcionados por su institución de trabajo.

d) Abordar el diagnóstico oportuno fue y será una expectativa, porque desafortunadamente la misma sintomatología y su severidad hacen difícil a los profesionales en el campo llevarlo a cabo, por lo complejo de este trastorno y por las implicaciones orgánicas a descartar, por ejemplo: un problema sensorial como sordera, un problema visual, etcétera. Creemos que las modificaciones realizadas en el DSM-5, minimizará el margen de error en el diagnóstico.

e) Respecto a la familia, es importante que los padres de un hijo con diagnóstico de TEA sean canalizados atención psicoterapéutica y a un grupo de padres de familia donde pueda sentirse identificado y apoyado y, de esta manera, sobrellevar las implicaciones del trastorno de su hijo.

f) Sobre los tratamientos aplicados en personas con TEA, pudimos concluir que son muy viables acorde a los déficits presentes en este trastorno. El ABA se apoya en el aumento de conductas deseadas/apropiadas y en el

decremento de conductas problemáticas, esto puede ser aplicable en el aula regular y puede ser funcional para otros casos con discapacidad o NEE. Por otro lado, el método TEACCH ya aplicado en la República Mexicana, pudiera ser viable, sin embargo, también nos queda claro que requiere una infraestructura en particular como lo son mobiliario específico o división del aula, lo cual pudiera no ser muy accesible para llevarse a la práctica en escuelas regulares.

g) Adicionalmente, es necesario que existan talleres de sensibilización y concientización en las escuelas de educación especial, así como en las escuelas de educación regular, para el personal docente, administrativo y alumnado.

h) Finalmente, proponemos al Sistema Educativo Mexicano proporcionar más plazas de trabajo dirigidas al contrato de personal de la USAER, con el objetivo de que los alumnos con trastorno del espectro autista o NEE tengan una intervención acorde a sus necesidades, pues es sabido que por saturación de trabajo, que incluye visitas a diversas escuelas y atención a mayor número de alumnos, es casi imposible un seguimiento continuo.

Referencias

Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). DSM-5. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. (5ta.edición). Arlington, VA: Editorial Médica Panamericana.

Garrabé, J. (mayo-junio, 2012).El autismo. Historia y clasificaciones. *Salud Mental,* 35(3), 257-261.

Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58223340010

Gómez, I. (2010). Ciencia cognitiva, teoría de la mente y autismo. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 113-123. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80115648010

Minsalud. (2015). *Protocolo clínico para el diagnóstico, tratamiento y ruta de atención integral de niños y niñas con trastornos del espectro autista*. Bogotá: Ministerio de Salud y Protección Social, Instituto de Evaluacion Tecnológica en Salud. Recuperado de https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/CA/Protocolo-TEA-final.pdf

Mójica, M. (2012). *La inclusión de niños y niñas con trastorno del espectro autista en las escuelas en la Ciudad de México* (Tesis doctoral, Universidad de Manchester, Inglaterra). Recuperado de http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_19I-La_inclusion_de_NN_con_transtorno.pdf

Organización Mundial de la Salud (OMS). (8 de abril, 2013) Medidas integrales y coordinadas para gestionar los trastornos del espectro autista. Informe de la Secretaría. Consejo Ejecutivo, 133.ª Reunión, Punto 6.1 del orden del día provisional. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/172324/1/B133_4-sp.pdf

Pié, A., Duch, R., Martínez, M., Miró, R., Rodríguez, I. (2014). *Diversidad (eS). Discapacidad, altas capacidades intelectuales y trastornos del espectro autista*. España: UOC. Recuperado de la bas de datos Ebrary

Ramos, A. (2010). ¿Qué es el autismo? La experiencia de padres inmersos en la incertidumbre. *Intersecciones*

en Antropología, 11(1), 73-88. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179515632006

Sampedro, M., González., Vélez, S., Lemos, M. (noviembre-diciembre, 2013). Detección temprana en trastornos del espectro autista una decisión responsable para un mejor pronóstico. *Boletín Médico Hospital Infantil de México*, 70(6), 456-466. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-11462013000600006

Sampedro, M. (enero-junio, 2012). Detección temprana de autismo ¿es posible y necesaria? *CES Psicología*, 5(1), 112-117. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539529011

Sánchez, A., Martínez, E., Moriana, J., Luque, B., Alos, F. (2015). La atención temprana en los trastornos del espectro autista (TEA). *Psicología Educativa*, 21(1), 55-63. Recuperado de http://pse.elsevier.es/es/la-atencion-temprana-los-trastornos/articulo/S1135755X15000081/#.VyqobhV96_A

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad*. México: SEP. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/1Guia_Inclusion_PEC.pdf

El papel del docente en la inclusión de un alumno con déficit de atención

América Abigail Arce Manríquez
Yadira Manríquez Bello

Introducción

El presente ensayo gira en torno al papel del docente en la inclusión de niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Para entender el concepto, se abordan dos de las definiciones que han aportado los estudios. El primere refiere que es "un trastorno que se inicia en la infancia y se caracteriza por dificultades para mantener la atención, hiperactividad o exceso de movimiento e impulsividad o dificultades en el control de los impulsos" (López, 2010, p. 147). Otra definición que podemos citar indica que es: "un síndrome neurocomportamental frecuente, caracterizado por hiperactividad, impulsividad e inatención, los cuales afectan el desarrollo integral del niño o niña" (Leavy, 2013, p. 678).

De acuerdo a la problemática educativa referida a este trastorno, hemos observado que en las escuelas públicas el docente no cuenta con las herramientas necesarias para detectar o inclusive seguir el tratamiento de un alumno con diagnóstico con TDAH, y tampoco implementa estrategias académicas para lograr el aprendizaje significativo del alumno afectado. Tal como lo dice Del Río: "Es importante que el profesor comprenda y conozca lo que es el TDAH para que pueda realizar los ajustes necesarios y poder adaptarse a las dificultades individuales de cada niño" (2014, p. 128). Por lo anterior, es que consideramos prestar atención especial al ámbito escolar del niño ya que, después del área familiar, la escuela le permite desarrollar habilidades y aptitudes útiles para lograr adaptarse al medio social. Sin embargo, esto dependerá en gran medida de la capacidad que tenga el docente para manejar el entorno escolar.Actualmente el maestro cuenta con herramientas tanto electrónicas como impresas, para hacer cambios a su planeación que incluya alumnos con TDAH; si esto sucede, se crea un ambiente de confianza y aprendizaje. Creemos entonces en que el docente capacitado sabe enfrentarse adecuadamente a los retos que el TDAH implica dentro del aula, evidenciando que valora su profesión y toma en cuenta la vocación para poder ayudar a sus alumnos a lograr los aprendizajes propuestos al inicio del ciclo escolar.

Además del docente, otro de los agentes implicados en esta situación es la familia del niño afectado, por lo que recalcamos la importancia de la familia en todo el proceso así como lo menciona Bedoya:

> Las familias y especialmente los padres, deben afrontar situaciones difíciles para tratar de armonizar las necesidades del niño con la vida en el hogar, a su vez deben también afrontar las situaciones escolares que surgen en torno al aprendizaje y la relación con sus docentes y pares (2013, p. 240).

Es decir, el padre de familia, además de lograr una estabilidad en el hogar, debe estar presente en la vida escolar de su hijo y apoyar al docente para también lograr una estabilidad en el aula, que le permita al niño lograr convivir con sus compañeros y en un futuro con sus colegas.

Al redactar el presente texto, tenemos como objetivo principal sensibilizar y responsabilizar al docente sobre su labor frente a los alumnos con TDAH, así como que conozca las características de éstos, sea consciente a lo que enfrenta él como docente y el alumno ante un nuevo ambiente, y para que en consecuencia, implemente diferentes estrategias de trabajo y facilite el aprendizaje del alumnado con TDAH. Una vez asentado lo anterior, procederemos abordar un comentario general, propuesto por Del Río (2014):

> El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es un importante problema de salud pública por varias razones: su alta prevalencia, su cronicidad (persiste en el tiempo con diferentes manifestaciones), su repercusión a diversos niveles (familiar, laboral, social), su frecuente comorbilidad con otras patologías y sus repercusiones sobre gasto (económico, recursos humanos) entre otras (p. 118).

Es claro que este trastorno tiene implicaciones graves que deben ser atendidas, para lo cual es imprescindible realizar un adecuado diagnóstico.

Diagnóstico y sintomatología

El TDAH es un padecimiento que ha trascendido a través de los años y ha afectado a miles de niños en su vida personal, familiar, social y escolar. Debido a sus características, este trastorno está ligado a dificultades sociales, psicológicas y de aprendizaje, por tanto influye en todas las etapas del desarrollo de la persona.

De acuerdo a la Asociación de Psicología Americana (APA), en el manual DSM-5 (2013) los criterios que se determinan para diagnosticar este padecimiento son: falta de atención, hiperactividad e impulsividad. Por tanto cabe destacar, como lo indican Holbrook et al. (2014), algunos de los síntomas presentes en los niños con TDAH:

> soñar despierto muy a menudo, olvidarse o perder cosas con mucha frecuencia, estar moviéndose todo el tiempo, no estar quieto, hablar demasiado, hacer errores por descuido o tomar riesgos innecesarios, tener dificultades para resistir tentaciones, tener problemas para esperar su turno y tener dificultades de llevarse bien con otros (p. 5).

Determinar el diagnóstico de TDAH en un niño implica un proceso y un seguimiento de intervención que los especialistas en salud mental deben de abordar de una manera responsable y segura. Lo anterior nos lleva a pensar que el tutor del aula debe ser un gran apoyo para el diagnóstico del trastorno, ya que al convivir diariamente

con niños de edad similar en un ambiente estructurado, se pueden observar características que cumplen con los criterios establecidos para realizar dicho diagnóstico y su opinión es fundamental para el desarrollo de las intervenciones pedagógicas.

Una de las áreas de desarrollo del niño en la que impacta el TDAH es el entorno académico, especialmente en la etapa de primaria, ya que los niños y niñas pasan la mitad de su jornada en un centro escolar donde deben exponerse a múltiples retos socioemocionales, personales, físicos y académicos. Como se puede inferir, este trastorno afecta las actividades escolares de quienes lo padecen, pues actualmente los alumnos diagnosticados con TDAH, se enfrentan a circunstancias no favorables en el aula regular que por consecuencia repercuten en su desempeño escolar. Refiere Bedoya (2013):

> El consenso internacional sobre el TDAH en 2002, coordinado por el Dr. Russell A. Barkley, indicó que este trastorno en los niños conduce a debilitar actividades vitales importantes, incluyendo las relaciones sociales, la educación, el funcionamiento familiar y ocupacional, la autosuficiencia y la adherencia a las reglas, normas y leyes sociales (p. 240).

En nuestro país, actualmente la Secretaría de Educación Pública se ha pronunciado a favor de la inclusión de alumnos con necesidades educativas en aulas regulares, por lo cual se busca adaptar al niño a un ambiente escolar ya establecido. Pero éste también puede modificarse para que resulte óptimo para las diversas

características de cada niño y pueda facilitarse así su desempeño escolar. Estas modificaciones dentro del salón deberían ir encaminadas a lograr captar la atención del alumno; sin embargo, también debe tomar en cuenta las necesidades de los demás alumnos. Comúnmente nos hemos dado cuenta de que no todos los alumnos diagnosticados con TDAH requieren de un tratamiento médico, sino que hay alumnos que mejoran su rendimiento escolar con terapias conductuales y tareas escolares adaptadas a su desempeño.

Dado que el grado de afectación de los alumnos con TDAH, impacta su vida social y escolar, todo docente necesita estar preparado ante cualquier situación presente en el aula, así como conocer lo indispensable del tratamiento para el TDAH. Este debe ser integral, personalizado y multidisciplinario, es decir, deben estar involucradas todas las personas unidas al niño (miembros de familia, terapeuta, profesores, directores, etcétera). Tal como lo menciona Leavy: "La escuela y la familia serán las principales instituciones ligadas al cuidado y la educación de los niños y niñas" (2013, p. 667).

Al inicio de este ensayo, se comentaba que el TDAH se caracteriza por la falta de atención del alumnado y sus movimientos excesivos. Este comportamiento puede generar molestia en el maestro porque el alumno interrumpe su clase, no se esmera como sus compañeros o no entrega las tareas como él las solicita, lo que origina que haya un desorden en el aula. En estos casos el docente prefiere canalizar al alumno, sin embargo no se logra la inclusión educativa. Por lo cual, es muy importante que los docentes estén conscientes de las adecuaciones

curriculares necesarias para estos alumnos, y que hagan una reflexión para obtener las respuestas a las siguientes interrogantes: ¿Con qué habilidades cuento para trabajar con estos niños? y ¿qué destrezas necesito emprender como docente para facilitar el contexto escolar de este alumno?

Por ello a lo largo de este escrito, se enfatiza en la importancia de la labor docente ante alumnos con TDAH, ya que se observa que los maestros muestran poco interés por prepararse para trabajar con alumnos diagnosticados, lo que es significativo, pues cada ciclo escolar se incorporan alumnos con este trastorno, por lo cual es de suma importancia tener conocimiento de la manera en que se deben adaptar los contenidos curriculares, o como pueden ser evaluados si la situación escolar de dichos niños no será la misma que la de los demás compañeros.

Según Reyes y Acuña (2012) al realizar una investigación con maestros de primaria, encontraron que un alto porcentaje de maestros conoce las características del TDAH, mientras que otro porcentaje más bajo desconoce del tema. Es por esto que las autoras de este ensayo concuerdan con Del Río cuando menciona que "es importante que el profesor comprenda y conozca lo que es el TDAH para que pueda realizar los ajustes necesarios y poder adaptarse a las dificultades individuales de cada niño" (2014, p. 128). Después de obtener esos resultados, los investigadores preguntaron a los mismos maestros cómo actuarían ante un caso de TDAH en el aula, y la mayoría de los docentes contestó que prefiere tomar este asunto en sus manos realizando una supervisión individual de los alumnos y aplicando trabajos especiales. Sin embargo,

es evidente que en los casos de alumnos con necesidades educativas especiales, los maestros deben trabajar en conjunto con los servicios especializados.

Algunos maestros refieren no estar capacitados para atender a estos alumnos, pero en realidad muchas de las destrezas o funciones que hay que desarrollar en el aula, son las mismas que con los alumnos regulares, hay que decir que factores como la falta de compromiso o vocación, desinterés y desconocimiento del tema, favorecen que un alumno con TDAH, no sea tratado con las estrategias adecuadas y como consecuencia, repercute en su conducta y contexto escolar.

Como se aprecia, los alumnos con TDAH requieren de más insistencia y paciencia en el trabajo con ellos, también se debe tener claro no generar expectativas muy altas sobre los avances, porque eso afecta el desempeño docente, así los profesores deben forjarse metas poco a poco y realizar un trabajo de calidad con los alumnos, para lograr ver avances pequeños, no obstante muy significativos en ellos.

Concordamos en que un docente que se encuentra de manera directa con un caso de TDAH dentro del aula, se enfrenta no sólo a los cambios propios de sus planeaciones sino a la dinámica del salón. El maestro debe lograr que el alumno se interese por los temas que se imparten en clases. De acuerdo con López (2010):"Podemos decir que los niños hiperactivos tienen más problemas de conducta cuando la información es repetida que cuando es novedosa. Por lo tanto, la desmotivación por la tarea tiene su origen en una mayor dificultad para procesar los estímulos y no en la vaguería o en la desgana." (p.148).

Lo anterior se enfoca principalmente en la forma en la que el maestro maneja los contenidos de la clase, pues al tener un alumno con TDAH, se deben tomar en cuenta diversos factores para lograr su atención. Algunas de las estrategias y a decir de Lara (2011) se orientan a que

> el maestro debe entrenarse en diversas técnicas útiles para el aula, como por ejemplo, manejo de contingencias, uso del refuerzo positivo, la extinción, uso del tiempo fuera, economía de fichas y costo de respuesta, además de enfocarse en los aspectos positivos del alumno, ya que es común que se le preste mayor atención a los comportamientos poco positivos (p. 36).

Por lo anterior, es de suma importancia que los maestros cuenten con las destrezas necesarias para facilitar el aprendizaje de los alumnos con TDAH. Una de las características que debe tener un buen docente, según López, debería ser la de "hacer cambios pertinentes en el ambiente del salón, logrando que el alumno se concentre en clase" (2010, p. 150).

Interrelaciones sociales y el TDAH

La impulsividad emocional y la falta de autorregulación de los niños diagnosticados con TDAH, puede ser la base de los problemas en las relaciones sociales de estos niños. Diversos estudios han señalado la presencia de problemas de relación interpersonal con sus iguales y profesores. Estas relaciones se pueden ver afectadas por las limitaciones de controlar su comportamiento y su incapacidad para prestar atención, junto con el seguimiento de las normas

establecidas en el salón de clases, juegos o actividades a realizar en su escuela. A ello se suman las dificultades para llevar a cabo intercambios como compartir, cooperar y respetar el turno en contextos sociales. Por lo tanto, las relaciones interpersonales y los conflictos en las interacciones con sus familiares o profesores, entre otros, podrían estar relacionados, ya no sólo con la in-atención, hiperactividad o impulsividad, sino con limitaciones en la regulación emocional de estos niños.

En cuanto a las emociones negativas, destaca la disposición del alumnado con TDAH a la ira, y la frustración. Esta dimensión de temperamento ha sido asociada con un pobre ajuste social y bajo rendimiento escolar. Los niños con una elevada ira o frustración, pueden presentar dificultades para poner en marcha procesos cognitivos, tales como el pensamiento estratégico, memoria, atención y resolución de problemas, que son básicos para poder desempeñar un rendimiento escolar regular en su escuela.

De acuerdo a lo anterior, podemos afirmar que la importancia del tema radica en la necesidad de incluir a los alumnos con TDAH en las actividades del aula; sin embargo, insistimos en que esto no sucederá si nuestro docente no se encuentra preparado en este y otros temas relacionados con las necesidades educativas especiales. La escuela es otro actor que deberá estar preparado para trabajar con la modificación de sus programas y crear un ambiente adecuado para que el alumnado tenga las facilidades que le permitan obtener una educación de calidad.

Conclusiones

Una vez efectuado el análisis del tema que nos ocupa y a manera de cierre, se pueden plasmar las siguientes conclusiones.

a) El TDAH es un trastorno que no solo afecta a la persona que lo padece, si no que de manera indirecta se ven involucrados, la escuela y las relaciones sociales. En este ensayo nos enfocamos al área escolar, ya que consideramos que es de vital importancia que ésta se desarrolle de manera adecuada para que nuestro alumno logre los aprendizajes deseados. Esto dependerá en gran medida de la preparación de nuestros docentes.

b) Según la bibliografía consultada, se pudo observar que los docentes de escuelas públicas conocen las características del TDAH, sin embargo, se puede concluir que los mismos no están preparados para trabajar en equipo y realizar adecuaciones a sus planeaciones para trabajar con dichos alumnos.

c) Para lograr una inclusión verdadera, el sistema educativo debe enfocarse en la preparación de nuestros maestros, capacitarlos para que adquieran herramientas y así poder realizar adecuaciones curriculares y aplicar actividades que permitan que un alumno con TDAH se integre de una manera adecuada al aula. Si queremos lograr que la inclusión educativa sea una realidad debemos empezar por interesarnos en los actores que lograran esta meta; nuestros docentes.

d) Para lograr lo anterior, se puede sugerir aplicar estrategias que brinden un buen ambiente dentro del aula,

en primer lugar formar una buena relación positiva con el alumno, es decir, un vínculo entre maestro y alumno siendo de esta manera mucho más sencillo que éste último mejore su rendimiento académico. Otra de las estrategias pueden ser los elogios, es decir, reconocer cuando el alumno realiza algo bien, darle crédito a su esfuerzo, nunca decir cuando algo esté mal, simplemente "Está bien, puedes mejorar". Y de igual forma el incentivo cuando sea necesario, cada vez que el alumno realice un comportamiento adecuado se debe dar un refuerzo positivo, de esta manera se fortalece el aprendizaje en el alumno, logrando una repetición del comportamiento.

e) Por último, no se debe dejar de lado la participación de los padres de familia, ya que sin ella sería muy difícil lograr un adecuado rendimiento en el niño. Es recomendable que los padres apliquen el uso de la agenda en la cual, se encuentra en contacto diario, maestro y padres de familia, mediante las observaciones plasmadas en ella.

Referencias

American Psychiatric Association [APA] (2013). DSM-5 Development. American Psychiatric Association. Recuperado de http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx

Bedoya, L. y Alviar, M. (junio de 2013). Familias entrampadas en la hiperactividad. *Revista Facultad de Trabajo Social*, 29(29). Recuperado de https://revistas.upb.edu.co/index.php/trabajosocial/article/download/2336/2080

Del Río, J. (2014). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Cuadernos del Tomás,* 6. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4906476

Holbrook, J., Cuffe , S., Cai, B., Visser, S., Forthofer, M., Bottai, M., Ortaglia, A. y Mckeown, R. (Enero, 2014). Persistence of Parent-Reported ADHD Symptoms from Childhood through Adolescence in a Community Sample. *Journal of Attention Disorders,* 20(1), 11-20. Recuperado de http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24994874

Lara, X. (noviembre, 2011). *Elaboración de un manual dirigido a docentes para resolver problemáticas en el aula escolar con alumnos con TDAH* (Tesis de licenciatura, Universidad Pedagogica Nacional, México). Recuperado de http://200.23.113.59/pdf/28299.pdf

Leavy, P. (marzo de 2013). "¿Trastorno o mala educación?" Reflexiones desde la antropología de la niñez sobre un caso de TDAH en el ámbito escolar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 675-688. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v11n2/v11n2a16.pdf

López, R. (noviembre de 2010). TDAH, el gran desconocido. *Pedagogía Magna*, 5. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3391495.pdf

Reyes, M., y Acuña, L. (2012). Conocimiento de maestros de primaria sobre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Acta de Investigación Psicológica*, 2(3). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/pdf/aip/v2n3/v2n3a10.pdf

La adopción y el proceso de adaptación familiar y escolar

Mónica Paola López Cardoso
Adriana Martínez Nuño
Cynthia Olachea Ramonetti
Pamela Alejandra Peralta Pérez

Introducción

La adopción es un proceso legal mediante el cual una persona llega a ser un miembro legítimo de una familia diferente a aquella en que nació. La adopción se plantea como una medida de protección a la infancia que pretende ofrecer a los niños y niñas que necesiten un contexto familiar saludable. Los niños y niñas adoptados se incorporan a las familias creando vínculos de filiación y, como norma general, se produce una ruptura de vínculos personales, familiares y jurídicos entre los niños y sus padres biológicos (Sánchez-Sandoval y Palacios, 2012).

Según Fox (2014), existen seis tipos de adopciones: abiertas, cerradas, internacionales, de agencia, relacionada y privada. Sin importar el tipo de adopción por el cual el padre de familia se decida, la finalidad es la misma, pues se pretende dar a los niños la oportunidad de crecer en un entorno seguro, responsable y emocionalmente disponible a las necesidades del menor.

La familia es el primer espacio educativo en donde el niño comienza a desarrollarse y a socializarse. Vallejo, Sánchez y Sánchez (2014) mencionan que en cuanto más seguro sea el vínculo afectivo de un niño con los adultos que lo cuidan y lo educan, más garantía hay de que se convierta en un adulto psicológicamente adaptado e independiente y que establezca buenas relaciones con los demás.

A su vez, a partir de los estudios realizados, se ha estimado que hay una influencia positiva asociada con la colaboración entre familia y escuela que mejora la autoestima de los niños y el rendimiento escolar, y en las relaciones entre padres e hijos hacia la escuela. Lo descrito provoca como consecuencia, una escuela y una educación más eficaz y de mayor calidad (Scott-Jones, Epstein, Sander, Vélez y Santana, como se citó en Pizarro, Santana y Vial, 2013, p. 272).

La interrelación familia-escuela resulta necesaria y de suma importancia para el niño que ha sido adoptado. Este vínculo es fundamental para favorecer el proceso de desarrollo del niño, tanto físico, emocional y académico; por eso mismo, como padres y maestros debemos de trabajar en conjunto y buscar estrategias de integración. Las estrategias deben estar fortalecidas y cimentadas

en valores para que el niño pueda vivir en un ambiente adecuado.

Como docentes estamos comprometidos por el bienestar de nuestros alumnos, cada vez son más los casos a los que nos enfrentamos en nuestros trabajos. Por esta razón surgió la necesidad de investigar, conocer y comprender el tema de adopción a detalle, de esta manera nos permitirá buscar posibles soluciones y abordar las problemáticas que se presenten en nuestras instituciones.

El proceso de adopción

Por naturaleza el hombre es un ser social y no puede vivir sin relacionarse con los demás, es aquí donde se empiezan a crear vínculos de convivencia entre los seres humanos formando sistemas. Fox (2014) habla sobre el proceso por el cual pasan las familias que deciden adoptar a un niño, involucrando aspectos como la forma en cómo los sistemas en contacto con los niños deben comunicarse, trámites a realizar, como responder preguntas difíciles, entre otros.

En la actualidad ha habido cambios en los procesos de adopción. A continuación se describen algunos de ellos. Fox (2014) nos menciona que "la práctica de la adopción ha cambiado significativamente durante las últimas décadas. Dos de los cambios han sido el incremento en las adopciones domésticas abiertas y una mayor comprensión de cómo las adopciones internacionales pueden impactar a los niños" (p. 17). Consideramos que este tema contiene diversos subtemas de gran interés, uno de ellos es los tipos de adopción que existen. A continuación se abordarán cada uno de ellos de manera individual.

Tipos de adopción

Existen diversos tipos de adopciones, entre ellas podemos encontrar:

1. *Adopciones abiertas*. Donde los padres adoptivos acuerdan permitirle a la madre o padre biológicos seguir teniendo cierto contacto con el niño.
2. *Adopciones cerradas*. Donde no se les brinda ninguna información a los padres adoptivos con respecto al origen del niño o a la identidad de sus padres biológicos.
3. *Adopciones internacionale*s. Es un tipo de adopción por la cual un individuo o una pareja se convierten en los portadores legales y permanentes de un niño o niña nacidos en otro país.
4. *Adopción de agencia*. Las agencias asisten a las madres que desean entregar sus hijos en adopción y trabajan para encontrar los padres adoptivos apropiados para el niño.
5. *Adopción relacionada*. Adopción a través de la cual un pariente adopta formalmente al niño en el caso de que los padres biológicos fallecieran o sean incapaces de cuidarlo
6. *Adopción privada*. Cuando una persona recurre a la ayuda de un abogado de adopción para concertar una adopción legal sin tener que recurrir a una agencia.
7. *Adopción especial*. Es la adopción de niños cuya raza, mayor edad, pertenencia a un grupo de hermanos o discapacidad de tipo emocional, físico o conductual puede dificultar su adopción (Berástegui, 2012)

El interés de este tema se enfocará en las llamadas adopciones especiales. Al respecto hay que decir que determinadas asociaciones y países de origen de los niños están intentando dar respuesta a la situación de los "niños que esperan"; niños para los que es más difícil encontrar una familia disponible por sus características especiales. La solución que proponen supone captar a estas familias hacia la adopción especial, generalmente asegurando procesos más cortos y rápidos de adopción.

Parece que una buena preparación, capaz de ajustar las expectativas familiares, está asociada en las adopciones especiales con una evaluación más positiva de la relación con el niño, de la conducta del niño, de la vida familiar en general y con una reducción del estrés parental. Por ello es tan importante la formación inicial de estas familias desde una perspectiva formativa orientada a la autoselección y también proporcionar una información completa sobre el pasado del niño y su situación médica y psicológica en el momento de la asignación, y ayudar a comprender su significado y alcance (Berástegui, 2012, p. 215).

Sin embargo, sin importar el tipo de adopción por el cual esté pasando una familia Rodríguez y Morell (2012) nos comparten que tanto la adopción como el acogimiento ofrecen a los niños la oportunidad de crecer en un entorno seguro, responsable y emocionalmente disponible a las necesidades del menor. Una vez descritos los tipos de adopciones, a continuación se abordarán algunos de los aspectos que acompañan al proceso de adopción en sí.

Acogimiento y procesos de cambio

Encontrar el momento y la fórmula adecuada para manejar estos cambios requiere de un proceso de elaboración y reflexión que promueva un sentido saludable de sí mismos en los menores y en esta elaboración interviene como actor fundamental la familia. La adopción implica un proceso crítico en donde el menor se ve afectado tanto de manera física, como emocional, y gran parte de responsabilidad corresponde al entorno del niño o la niña.

Para lograr una adaptación exitosa es necesario pasar un proceso lleno de altibajos. Gómez et al. (2011) nos comparten en su guía que el proceso de adaptación no tiene una duración determinada, sino que depende de las necesidades que presentan los menores y las capacidades de los adultos para satisfacerlas. Este proceso se puede repetir cada vez que el/la menor se inserte en un contexto novedoso como puede ser la escuela. La escuela junto a la familia, es uno de los contextos socializadores más importantes para el desarrollo de la infancia.

Rodríguez y Morell (2012) dentro de su artículo citan a Brodzinsky (2011) quien propone una serie de recomendaciones para mejorar el proceso de adaptación del menor a su nueva familia. Estas recomendaciones intentan ayudar a comprender a los niños porque son adoptados, pero también pueden ser útiles en el proceso de acogimiento. Las líneas generales son las siguientes:

1. Comprender la adopción-acogimiento no es un evento puntual, es un proceso que requiere tiempo.

2. La información sobre la adopción-acogimiento no es una revelación que hacen los padres a los hijos, es un diálogo donde todos aprenden.
3. Las explicaciones a los niños deben estar adaptadas a cada etapa evolutiva y a la capacidad de comprensión en relación a la edad de los niños.
4. Estar siempre emocionalmente disponible y escuchar siempre lo que el niño requiera.
5. Presentar la adopción como una forma de diversidad.
6. Validar y normalizar todas las preguntas y curiosidades de los niños hacia sus padres biológicos.

De acuerdo a lo antes planteado, estas aportaciones también serán indispensables en distintos ámbitos de su vida, ya que los niños que viven este proceso día a día se enfrentan a fuertes cambios. Uno de los cambios más complicados que viven los niños y niñas en su vida, es la incorporación a la escuela. De acuerdo con Múgica (2011, p. 24), "las exigencias del nuevo mundo y las expectativas de sus adoptantes le van a hacerse sentir necesariamente vencido e impotente. La integración de un niño adoptado en su nueva familia es algo que solamente puede ocurrir de forma progresiva". Una vez acogido el niño, la nueva familia pasará por fases que a continuación se especifican, y que son importantes conocer para que los padres estén preparados ante dicho proceso.

Fases del proceso de adopción

Múgica (2011) afirma que los doctores en Psicología, Nienstedt y Westermann han investigado el proceso de integración y han descrito las siguientes tres fases:

1. *Fase de adaptación.* En los primeros momentos de su adopción el niño se muestra a menudo completamente adaptado. Muchos padres de adopción, familiares y enseñantes malinterpretan el asombroso buen acoplamiento del niño y piensan que el niño les ha aceptado ya como padres o autoridad adulta. El "buen comportamiento" del niño adoptado tiene, sin embargo, otros motivos.
2. *Fase de transferencia de los conflictos*. Muchos padres adoptivos se quedan muy sorprendidos con los cambios tras el "buen comportamiento" inicial. El niño previamente abandonado y solo ante el mundo empieza a recibir atenciones y a verse colmado de vivencias nuevas gratificantes, al sentirse querido y bien tratado en un despliegue de confianza depositará en las personas que le dan seguridad esos demonios del pasado pero en forma de comportamientos.
3. *Fase de regresión*. En esta fase o parte del proceso de integración el niño hará retroceso a modos de comportamiento propios de una infancia más temprana que la suya. A menudo le surgirá el deseo de ser llevado en brazos, ser vestido, que le den de comer en la boca, beber de un biberón, tocar los pechos de su madre, jugará con niños más pequeños, querrá saber sobre los bebés, hablará como un niño más chico. Estas actuaciones no propias de su edad indican que el niño quiere disfrutar de lo que apenas tuvo o no pudo satisfacer. Si al niño se le ofrece esta oportunidad, podrá recuperar aquello que le ha faltado y satisfacer aquellas necesidades insuficientemente vividas y reconstruir una base más sólida para su sano desarrollo.

Consideramos de suma importancia conocer las diferentes fases del proceso de adopción, con la finalidad de que los padres estén preparados física y emocionalmente ante dichos sucesos y sobre todo, que tengan presente que son fases que pueden persistir en la vida del niño o niña. Dentro de cada fase muy seguramente existirán efectos que predominen en los niños los cuales son desarrollados a continuación.

Efectos de la adopción

Dentro de los diversos entornos en los que se pueden ver involucrados los niños adoptados se encuentran las instituciones en donde el niño o niña permanecen por cierto período de tiempo. La institución tiene la obligación de cubrir las necesidades de los pequeños que suelen ser atendidas de forma razonablemente adecuada en los centros de acogida, pero la respuesta a sus necesidades psicológicas suele ser mucho más limitada, según nos comparten Román y Palacios (2011), lo anterior puede producir diversos efectos sobre el proceso de adopción. Los autores indican que existen diferencias en el resultado de los efectos en los niños y niñas adoptados; por ejemplo, se identifica que en las chicas existen mayores dificultades ya que presentan problemas de conducta y de atención/hiperactividad y por el contrario, los chicos se muestran moderados ante dichos problemas (Sánchez y Palacios, 2012).

Otros efectos giran en torno a problemas emocionales y de comportamiento en los adoptados que se relacionan tanto con variables del propio adoptado (por ejemplo, edad en el momento de la adopción) como del

sistema familiar (por ejemplo, estilos educativos paternos) (Sánchez y Palacios, 2012).

Así, durante el primer año de acogida se pueden observar diversos trastornos, empezando por cuadros de desnutrición, problemas digestivos y con aparato respiratorio. Después en segundo plano encontramos problemas emocionales y de conducta como hiperactividad, dificultades en el sueño y angustia ante la separación. Finalmente se encuentran trances en el desarrollo del niño incluyendo aquí problemas de lenguaje y retraso motor. Sin embargo, Ocón y Álvarez (2011) llegaron a la conclusión que los niños adoptados al haber pasado un año con sus familias adoptivas, mejoraron considerablemente aquellos trastornos tan difíciles de sobrellevar los primeros meses de adaptación, mencionando que la integración familiar es un factor fundamental para llegar a estos resultados.

Como anteriormente se menciona, los efectos pueden variar, esto dependerá principalmente de lo que el niño o niña vivió antes del proceso de adopción y otros factores como la personalidad y carácter del mismo. Sin embargo, las autoras de este trabajo postulamos que es la información y preparación de los padres, la principal fuente para obtener un desarrollo favorable.

Padres adoptivos

Ser padres adoptivos es una tarea compleja que despierta sentimientos relacionados con la historia previa a la llegada de su hijo. Cuando los menores están intentando adaptarse a su nueva situación, padres y madres adoptantes sufren su propio proceso de adaptación en el cual

también se pueden presentar dificultades (Gómez, Mateo, Navarro, Martín y Rodríguez, 2011, p. 14).

La preparación de los padres adoptivos es crucial:

> La intervención familiar previa a la adopción puede ser una de las claves para facilitar esta adaptación inicial, en la medida que prepare a las familias para la transición a su paternidad adoptiva, previendo y trabajando sobre las herramientas útiles ante los retos que encontrarán (León et al., como se citó en Sánchez-Sandoval, León y Román, 2012, p. 564).

Consideramos que el proceso que llevan los padres durante el período de adopción de un niño no debe de realizarse de manera aislada, pues el camino sería mucho más sencillo de recorrer si van acompañados de un experto en el área, que los apoye para fortalecer sus habilidades, capacidades y emociones para enfrentar la nueva situación familiar.

Instituciones y docentes

Una institución educativa tendrá sus factores negativos y sus factores positivos como factor influyente del adecuado proceso de adopción. Las recomendaciones antes citadas dan orientaciones sobre cómo ayudar a comprender a los niños adoptados, mismas que pueden ser extrapoladas al ámbito escolar, dado que dentro del proceso de adopción la escuela tiene el deber de desempeñar una gran labor, lo que implica relacionarse con los alumnos y ser acompañantes en este proceso. A decir de Román y Palacios (2011), se han demostrado beneficios como

la extraordinaria capacidad de mejora de los menores, cuando hay una adecuada participación de la institución educativa.

Los menores adoptados son muy sensibles a los cambios y situaciones nuevas, por ello, es aconsejable que se realicen lo más gradualmente posible. Muchos menores pueden mostrar problemas de conducta en las aulas debido a la falta de oportunidades de desarrollar las capacidades y habilidades adecuadas en sus anteriores contextos. Para ayudarles a mejorar estas conductas, el profesorado debe contar con recursos metodológicos motivadores y realizar a menudo actividades que fomenten las habilidades sociales, la expresión y regulación emocional, la atención, la memoria e impulsividad (Gómez et al., 2011, p. 19).

Román y Palacios (2011) nos mencionan que es importante que el profesorado sea capaz de interpretar correctamente las conductas de niños y niñas adoptados y entenderlas como resultado de las experiencias previas de vinculación. El significado que el profesor o profesora le otorgue a los comportamientos y expectativas de niños y niñas adoptados, determinará la forma en que se responda a ellos.

Por su parte, Fox (2014) menciona que los docentes pueden ser capaces de ayudar a las familias que han adoptado niños de una manera única. Ellos pueden apoyar al niño y a la familia hasta convertirse en compañeros de transición al compartir todo el conocimiento y la experiencia. Por ejemplo, juntos pueden determinar cuando el niño pueda llegar a necesitar apoyo en algún área como lenguaje o motricidad. Incluso pueden ofrecer a las familias ayuda para reconocer problemas de salud.

Las autoras de este ensayo, compartimos esa opinión, pues creemos en la importancia de trabajar en conjunto con los padres de familia para favorecer el desarrollo del niño adoptado y su adecuada inserción en la escuela. Desafortunadamente en México, para algunos padres de familia el mencionar que su hijo es adoptado es un tabú insalvable, perdiendo así el beneficio que implica trabajar en conjunto con los docentes, para favorecer el adecuado desarrollo escolar del menor.

En la mayoría de las ocasiones solamente el director de la escuela conoce sobre el caso y en pocas circunstancias se le comparte esta realidad al docente. Por lo tanto, la fase de adaptación a la escuela puede ser más compleja en estos niños. Por ello, el profesorado debe estar capacitado, ha de ser sensible, empático y respetar el ritmo y desarrollo individual. Paralelamente la buena comunicación y colaboración con las familias adoptivas permitirá enfrentar estos retos.

Además de la participación activa del docente, es importante sugerir que para un mejor desarrollo de los niños adoptados las instituciones educativas deben proveer las necesidades completas que estos casos producen, incluyendo la asesoría psicopedagógica. Consideramos que esta área de apoyo es una de las más importantes, pues al considerar los antecedentes de cada niño adoptado y llevar un adecuado seguimiento psicológico del caso, se puede contribuir a formar en el niño, una autoestima sólida y segura.

Conclusiones

Las reflexiones anteriores sobre el tema de la adopción y el papel que tienen los diferentes actores involucrados

en el proceso, nos permiten plasmar las siguientes conclusiones:

a) El marco jurídico actual de la adopción en México se ha perfeccionándo durante las últimas décadas debido a que la comunidad internacional ha mostrado especial interés en la lucha por la protección de los menores, a través de instrumentos internacionalmente reconocidos. Estos documentos han sido ratificados por nuestro país, lo que ha significado para nuestra legislación un cambio trascendente en este tema.

b) Es evidente que tanto en adopciones nacionales como internacionales, lo más importante es el menor que enfrentará este proceso de adopción, su persona, su cuidado y su desarrollo integral. Eso se manifiesta en la mejora que se ha dado de los procesos de adopción.

c) El primer aprendizaje que tendrá el niño adoptado es saber qué es tener una familia. Será fundamental no precipitar su incorporación a la escuela, respetar su proceso de adaptación, anteponiendo la vinculación familiar a la enseñanza. Cuando el niño tenga las condiciones internas y externas necesarias y suficientes para asimilar el nuevo cambio, será el momento idóneo para hacer la incorporación al centro educativo, de forma gradual y progresiva.

d) La institución educativa deberá privilegiar la creación de vínculos y la socialización para beneficiar el logro académico del niño. Escuela y familia tendrán que colaborar centrándose en el niño y en sus características particulares para estimular en su desarrollo adecuado.

e) Los profesores también tienen amplia influencia en favorecer el proceso de adaptación del niño a la escuela, por ello, el profesorado debe estar capacitado, ha de ser sensible, empático y respetar el ritmo y desarrollo individual. Paralelamente la buena comunicación y colaboración con las familias adoptivas permitirá el afrontamiento de los retos.

f) Es evidente la necesidad de capacitar a los profesionales del trabajo social, al igual que a otras disciplinas afines que desempeñan su actividad en servicios de adopción, a fin de que se ofrezca un tratamiento más adecuado a los aspectos culturales de las adopciones. El trabajo social debe estar formado por un conjunto de personas preparadas profesionalmente para facilitar o guiar a las personas interesadas en adoptar, dado que esta preparación sea suficiente para ser acompañantes durante y después del proceso de adopción. Sin duda alguna, es parte fundamental de la creación de un principio y un fin exitoso para las personas involucradas.

g) Finalmente se concluye que la escuela, junto a la familia, es uno de los contextos socializadores más importantes para el desarrollo de la infancia y un apoyo fundamental para favorecer positivamente los procesos de adopción. Es primordial considerar en los casos de niños adoptados, el fortalecimiento de su autoestima, seguridad e integración en ambos ambientes (familia y escuela) y seguramente los demás aprendizajes se irán dando gradual y sucesivamente, dependiendo de la situación de cada niño y la manera en la que los dos sistemas aborden la problemática.

Asimismo, es fundamental que tanto los padres adoptivos, como los maestros y personal en los centros escolares, estén capacitados para tratar con estos pequeños.

Referencias

Berástegui, A. (2012). Adopciones especiales: ¿niños especiales para familias especiales?. *Papeles del Psicólogo*, 33(3), 211-220. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77824828008

Fox, R. (2014). Welcoming families with children who were adopted. *Young Children*, 69(4), 16-23. Recuperado de http://www.naeyc.org/yc/pastissues/2014/september

Gómez, M., Mateo, C., Navarro, T., Martín, L. y Rodríguez, M. (2011). *Adopción, acogimiento y escuela: guía para la comunidad educativa*. España: Llar. Recuperado de http://asociacionllar.org/user/files/adopcion-acogimiento-escuela.pdf

Múgica, J. (2011). Particularidades del proceso de integración de los niños y niñas de condición adoptiva. *Padres y Maestros*, 339, 23-26. Recuperado de http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/449/364

Ocón, J. & Álvarez, J. (2011). La adaptación familiar y escolar del adoptado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 243-262. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230015

Pizarro, P., Santana, A. & Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos es-

colares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9(2), 271-287. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/679/67932397003.pdf

Rodríguez, M. y Morell, J. (2012). Acogimiento y adopción: retos e implicaciones para el futuro. *Clínica y Salud*, 23(3), 199-204. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180624565001

Román, M. y Palacios, J. (2011). Apego, adopción y escolaridad. *Padres y Maestros*, 339, 5-8. Recuperado de https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/443/359

Román, M. y Palacios, J. (2012). Separación, pérdida y nuevas vinculaciones: el apego en la adopción. *Acción Psicológica*, 8(2), 100-101. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=344030766008

Sánchez-Sandoval, Y., León, E. y Román, M. (2012). Adaptación familiar de niños y niñas adoptados internacionalmente. *Anales de Psicología*, 28(2), 560-564. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723135027

Sánchez-Sandoval, Y. y Palacios, J. (2012). Problemas Emocionales y Comportamentales en Niños Adoptados y No Adoptados. *Clínica y Salud*, 23(3), 221-234. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180624565003

Vallejo, R., Sánchez, F. y Sánchez, P. (2014). Separación o divorcio: Trastornos psicológicos en los padres y los hijos. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 92, 91-110. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265019658006.

Acoso escolar en educación media superior

Karina Bermúdez Sánchez
Tulia Naxhiely Esperanza Caveyo
Patricia Maribel López Medina

Introducción

Para iniciar con este ensayo, nos parece interesante una reflexión de Escalante (2013): "Los niños y los adolescentes de hoy en día se desarrollan en medio de la violencia física, psicológica y social, en los diferentes ambientes en los que viven. En la familia, en la escuela, en la calle, independientemente del nivel socioeconómico al que pertenezcan" (p. 187).

La cita anterior, evidencia la magnitud del problema relacionado con la violencia que enfrentan los jóvenes. Es en la escuela donde nuestros niños y jóvenes empiezan a experimentar con la diversidad: cultura, religión,

aficiones, preferencias, ideologías, anhelos, entre otros. Y en ese convivir cotidiano suelen surgir situaciones de conflicto y desavenencias entre los pares, que pudieran llegar alguna agresión física o verbal, que si se presentan de manera esporádica podemos pensar que son eventos propios de su interacción social (Lucio, 2012). El problema real se presenta cuando las agresiones son reiteradas de manera intencional, existiendo un desequilibrio de fuerzas entre el agresor y agredido. Estamos en presencia del fenómeno social conocido como acoso escolar o *bullying* (Olweus, 1993 citado en Santoyo y Frías, 2014).

El acoso escolar, de acuerdo a Pacheco y Dipp (2014), pasa de ser una conducta individual a un proceso interpersonal que afecta por lo menos a dos protagonistas: "agresor y víctima, así como también posiblemente a un tercer elemento que es el observador" (p. 30). El observador puede ser el compañero de clase, un docente o cualquier integrante de la comunidad educativa, cuya participación activa o pasiva influye de manera trascendental en el tipo de actitud y comportamiento que asumirán los principales protagonistas.

La violencia escolar, de acuerdo a Leñero y Narváez (2013), es determinada por numerosos factores: "entre ellos figuran las diversas concepciones culturales de la violencia, el factor socioeconómico, la vida familiar de los (as) estudiantes y el entorno externo de la escuela" (p. 77). La cuestión es que el acoso escolar no sólo consiste en actos de agresión física, sino va más allá. "Estadísticamente, el tipo de violencia dominante es el emocional y se da mayoritariamente en el aula, en el patio de los centros escolares y extra-escolarmente"

(Ceja, Cervantes y Ramírez, 2011, p. 55). De acuerdo con Mingo (2010) la violencia también se manifiesta de otras formas: con insultos, prácticas de exclusión y aislamiento, con supuestas bromas entre amigos y con actos de violencia física y sexual. Por su parte, Pacheco y Dipp (2014) afirman que los principales maltratos de los que son objeto las víctimas son: hablar mal de ellos, ser ignorados, víctimas de motes ofensivos, exclusión social para participar en reuniones, conversaciones y que les escondan sus pertenencias.

De acuerdo a los resultados del informe efectuado en 2013 por el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés), en México casi un tercio de sus profesores de nivel medio superior reportan a la semana por lo menos un caso de intimidación o abuso verbal entre estudiantes (Backhoff y Pérez-Morán, 2015). Acorde a los datos anteriores, que evidencian la magnitud de este fenómeno social que se vive en las escuelas, en nuestro país no hay mucha información puntual sobre el tema de acoso escolar. Entre lo más reciente se encontraron los resultados de una investigación a nivel medio superior en veinticuatro escuelas de la Universidad Autónoma de Nuevo León, en la que se estableció que el acoso escolar afecta a cuatro de cada diez estudiantes y que la agresión predominante es la verbal y la exclusión social (Lucio 2008, citado en Pacheco y Dipp, 2014).

No obstante los datos anteriores, en nuestro país no se le ha dado la debida atención a esta situación, a pesar de que expertos sobre el tema (Avendaño et al., 2015; Santoyo y Frías, 2014; Pacheco y Dipp, 2014; OCDE,

2014), han puesto sobre la mesa que el acoso escolar está presente en todos los niveles educativos de nuestro país. Lucio (2012) asevera que la violencia escolar se ha dimensionado a tal grado que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha solicitado a nuestro país que enfrente este fenómeno social con políticas educativas efectivas; y que el reto para la Secretaría de Educación Pública (SEP) es convertir cada escuela en un lugar de calidad, donde se brinde seguridad y se garantice la inclusión de todos para lograr la sociedad que queremos.

Es relevante centrar nuestra atención en este fenómeno social que si bien no es nuevo, ha ido en aumento en los últimos tiempos. A tal grado que el acoso escolar no se circunscribe a las horas de clase y recinto escolar, sino transciende fuera de la institución educativa debido al uso de la tecnología, continuando la victimización en las redes sociales, canales de video y páginas web (Avendaño, 2015).

Bajo este orden de ideas, este ensayo tiene la finalidad de abordar los aspectos centrales que concurren en este fenómeno y para estar en posibilidad de identificarlo y ofrecer alternativas para aminorar el acoso escolar en nuestros centros educativos. Se inicia primeramente con el abordaje de algunas de las definiciones sobre los principales conceptos en torno a este tema, de acuerdo a los estudios realizados.

Se iniciará con el pensamiento de Dan Olweus quien afirma que "la agresividad intimidatoria entre escolares es un fenómeno muy antiguo" (1998, citado en Castillo-Pulido, 2011, p. 418), pero fue hasta mediados de la

década de los ochenta que se empezaron a documentar los primeros informes acerca del acoso escolar. Por ejemplo, la violencia entre pares en Noruega y Dinamarca se expresó con el término de *mobbing* que se utilizaba para referirse al comportamiento de un grupo numeroso de personas que se dedicaban a asediar, hostigar, atormentar y molestar a otro. Este término evolucionó y se empezó a emplear un término anglosajón *bullying* (Castillo-Pulido, 2011). La palabra *bullying* proviene del vocablo inglés *bull* que significa "toro". El origen semántico de la palabra *bullying* lleva un componente de violencia significativo (Arias, 2014).

Por otro lado, Lucio (2012) nos refiere la definición de *bullying* como sinónimo de acoso escolar y que suele utilizarse de manera elástica por los investigadores del tema, atribuyéndola a acciones simples como miradas malintencionadas o muecas, hasta actos delictivos como el acoso o agresión sexual, que está tipificado como delito en las legislaciones penales. Por su parte, y tal y como Arias lo señala, el "*bullying* no es cualquier tipo de violencia en la que dos muchachos se pelean, sino que lo que caracteriza al *bullying* es la asimetría de la relación entre ambos" (2014, p. 14). Así, se puede definir que el acoso escolar es "una forma de violencia entre compañeros en la que uno o varios alumnos molestan y agreden de manera constante y repetida a uno o varios compañeros, quienes no pueden defenderse de manera efectiva y generalmente están en una posición de desventaja o inferioridad" (SEP, 2015).

Por su parte, Avilés define el *bullying* como la intimidación y el maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, siempre lejos de la mirada de

los adultos, con la intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa, a través de agresiones físicas, verbales y/o sociales con resultados de victimización psicológica y rechazo grupal (2006, citado en Avilés, Irurtia, García-López, y Caballo, 2011) Así, podemos establecer que el acoso escolar consiste en acciones dirigidas por estudiantes hacia sus propios compañeros, en el que ejercen violencia física o moral de manera reiterada valiéndose de una posición de ventaja sobre la víctima.

Una vez descritas algunas de las definiciones sobre el significado de *bullying*, se abordarán los principales elementos en torno a esta problemática. Hay características comunes en la descripción de este fenómeno, por ejemplo Olweus (1993, citado en Santoyo y Frías, 2014, p. 17) enfatiza tres características fundamentales en el acoso escolar: "se repite en el tiempo, ocurre de forma intencionada y con un desequilibrio de fuerzas entre los involucrados". A su vez, López (2014 citado en Avendaño, 2015) distingue tres aspectos que deben presentarse para que el acto constituya acoso escolar: debe existir una verdadera y real intención de agresión sobre el sujeto agredido, existir una relación intrínseca de poder (dominio-sumisión) entre los actores; y por último, que este acto sea de ejecución reiterada.

En resumen, cuando un alumno es víctima de acciones negativas por parte de sus compañeros de escuela, en la que resalta que no puede defenderse de sus agresores debido a una relación asimétrica y esto sucede de manera reiterada por un período determinado, podremos afirmar que se está suscitando un acto de acoso escolar (Arias, 2014).

Tipos de acoso escolar

Ha quedado claro hasta el momento la definición de acoso escolar y los elementos que lo conforman. A continuación se describirán tres de los diferentes tipos de acoso escolar que existen.

a) Según la naturaleza de la agresión

Los tipos acoso escolar o de *bullying* en función de la naturaleza de la agresión pueden ser: la agresión física (golpes, puñetazos), agresión física indirecta (daño hacia objetos personales), acoso o abuso sexuales (vejaciones), agresión verbal (motes, insultos) agresión verbal indirecta (dispersión de rumores), maltrato social (exclusión o marginación social), maltrato indirecto (inducir a agredir a un compañero) e intimidación, amenazas o chantajes (Smith, 2006; Cerezo, 2007, citados en Arocas y Andrés, 2011).

b) Según el grado de desigualdad entre los pares

Ortega y Tello (2013), atendiendo las cuestiones de desigualdad, prejuicio y estereotipos presentes en la sociedad que motivan los actos de intimidación, clasifican el acoso escolar en:

1. *Racista*. Es la forma más habitual de intimidación discriminatoria, pues se asignan motes (apodos) ofensivos, que es algo que experimentan con mucha frecuencia sobre todo los niños que pertenecen a grupos étnicos minoritarios (Sullivan, 2000, citado en Ortega y Tello, 2013).
2. *De estudiantes con necesidades especiales*. "Estos alumnos destacan dentro de la clase, escuela y el

colegio por sus diferencias físicas o bien psicológicas (asperger, autismo, sordera, discapacidad motriz, etcétera)" (Ortega y Tello, 2013, p. 32). Estas particularidades los hacen ser en muchos casos, víctimas de acoso escolar.

3. *Sexual*. "Normalmente implica la coacción y las atenciones indeseadas, indecentes, e impúdicas por parte de los chicos hacia las chicas; e incluye insinuaciones, gestos, comentarios o bromas obscenas o indecentes" (Ortega y Tello, 2013, p. 33).
4. *Homofóbico*. "Se produce cuando las víctimas son escogidas por su orientación sexual real o imaginaria" (Riverset et al., 1995-1996; Warwick, Agletton y Douglas, 2001, citados en Ortega y Tello, 2013, p. 33).

Como se aprecia, existen diversas orientaciones para los tipos de acoso, pero cualquiera de ellas ofende y lesiona la autoestima de las víctimas. A decir de Ceja, Cervantes y Ramírez (2011), "estadísticamente, el tipo de violencia dominante es el emocional y se da mayoritariamente en el aula, en el patio de los centros escolares y extraescolarmente" (p. 55). Cabe mencionar un dato curioso: el alumnado masculino de las escuelas de nivel medio superior, se destaca por utilizar la violencia física en los casos de *bullying*, mientras que las mujeres son agresivas verbalmente (Ferro, 2015).

Continuando con los tipos de acoso escolar, existe otro que ha surgido últimamente que involucra la presencia de la tecnología:

c) Según el uso de la tecnología y redes sociales

El asunto de la violencia no solo se ha manifestado en la escuela, sino que el uso de ésta fuera de las escuelas se ha incrementado con el uso de las nuevas tecnologías en comunicación, surgiendo el llamado *ciberbullying*. Ortega y Tello (2013) refieren que "es una forma de acoso indirecto y anónimo" (p. 30). El acoso cibernético se realiza a través de mensajes de textos, fotografías o videos realizados con los teléfonos celulares para posteriormente utilizarlos en contra de la víctima, utilizándose de igual manera el internet para dirigir insultos a algún compañero de escuela que participa en una conversación en chat, canales o en redes sociales, suplantando identidades con la creación de perfiles falsos, y creando fotografías falsas con la intención de desprestigiar y evidenciar a una persona ante los demás (Arteaga, 2014).

Los actores

A continuación se abordará otro elemento importante de esta problemática: los actores que participan o producen éste fenómeno. Los protagonistas en este fenómeno social son el agresor, la víctima y el espectador.

1. El agresor

Se considera que cualquier alumno que ejerce persecución física, psicológica o social a otro alumno considerado más débil o vulnerable, es un agresor (Olweus, 1998, citado en Dueñas, 2014). Los agresores también conocidos como hostigadores, se caracterizan, de acuerdo a Clavero y Pérez (2011), por presentar patrones de perso-

nalidad agresiva y dominante, ser proclives a la violencia, dirigiendo sus ataques hacia las personas que considera débiles o cobardes. Estos jóvenes "carecen de la sensibilidad moral y la empatía para apreciar las consecuencias morales de sus actos en los sentimientos de otros, y en particular, hacia el sufrimiento de la víctima" (Haro y García, 2014, p.16).

2. La víctima

Es el alumno a quien se le dirige la agresión. Respecto a las víctimas, las características de su perfil han ido cambiando, dado a que ya no se refieren solo a las características psicológicas individuales en función al contexto en el que se desenvuelven (Young y Sweet, 2004; Del Barrio et al., 2008; Nabuzoka y Smith, 1993, citados en Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013). En la actualidad, cualquiera puede ser víctima. Una vez establecida la cultura de la intimidación, todos los que son "diferentes" o destacan por alguna razón tienen más posibilidades de ser los escogidos; la naturaleza aleatoria e indiscriminada de la intimidación nos permite afirmar que nadie es inmune" (Ortega y Tello, 2013, p. 32). Como sucede en las víctimas que presentan conductas que contrarían los estereotipos sexistas tradicionales, pertenecer a una minoría étnica, o presentar necesidades educativas especiales (Young y Sweet, 2004; Del Barrio et al., 2008; Nabuzoka y Smith, 1993, citados en Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013).

3. Los espectadores

Los espectadores son los testigos, que generalmente suelen ser los alumnos que se percatan de la acción del

agresor (Lucio, 2012), aunque también puede ser los docentes y demás personal del centro educativo. De acuerdo con Fernández (1997, citado en Lucio, 2012) los observadores pueden adoptar cuatro posturas respecto a la agresión: promoverla activamente, apoyarla pasivamente, rechazarla activamente y enfrentarla activamente.

Por su parte, Salmivalli et al. (1996, citado en Dueñas, 2014) distinguen también cuatro clases de espectadores según el rol que asumen: el reforzador del agresor que alienta la conducta al reírse de las acciones y justifica el actuar del agresor; el ayudante del agresor que le brinda seguridad, vigilancia o participa con éste; el defensor de la víctima que intenta ayudarlo de manera emocional o impidiendo la agresión y el espectador ajeno que desconoce la situación de acoso escolar o pretende mantenerse al margen.

Por su parte, Olweus indica que existen seis roles que se manifiestan de acuerdo a la participación del espectador y que influyen en la dinámica del acoso escolar. Estos roles son: *a)* el seguidor secuaz, quien normalmente acompaña y sigue al agresor, no empieza la agresión pero adopta un papel activo subordinado; *b)* el *bully* pasivo, es aquél quien está de acuerdo con el *bullying*, pero no adopta un papel activo en la agresión; *c)* el seguidor pasivo se caracteriza por no mostrar abiertamente que está de acuerdo con la práctica del acoso escolar; *d)* el testigo no implicado es quien se percata del acto de agresión, pero decide no involucrarse pretendiendo mantenerse al margen de la situación; *e)* el posible defensor es quien no está de acuerdo con el *bullying*, y considera que debe de intervenir para ayudar pero no lo hace; y *f)* el defensor de

la víctima es el espectador a quien le molesta la situación, y realiza acciones para ayudarla a salir de la situación (Sánchez y Cerezo, 2011).

El rol del espectador es crucial para evitar el acoso escolar, ya que podemos advertir que el comportamiento de los cinco primeros espectadores, conforme la clasificación de Olweus, contribuyen y refuerzan de manera directa o indirecta la conducta violenta del agresor o agresores.

Los sistemas influyentes en el acoso escolar

Además de los roles descritos líneas atrás, hay diferentes sistemas que influyen en el fenómeno de acoso escolar. A continuación se abordarán cada uno de ellos y se detalla el rol que juegan en esta problemática. Como ya se mencionó, hoy en día nuestros niños y adolescentes se desenvuelven en contextos sociales en los que se hace presente la violencia física, psicológica y social. Los menores se enfrentan a un entorno cada vez más hostil y agresivo, independientemente del nivel socioeconómico al que pertenezcan (Escalante, 2013). Por lo cual, la violencia escolar para su comprensión debe ser abordada desde una perspectiva ecológica en sus cuatro niveles (Bronfenbrenner, 1979; Belsky, 1980, citados en Lucio, 2012).

1. El microsistema

Es el contexto inmediato en que se encuentra la persona, como lo es la escuela, la familia o el lugar donde transcurre el ocio. Como señala Lucio (2012), siendo la familia la célula fundamental donde se desarrolla la vida de las personas y siendo el eje de la comunidad, los niños van

aprendiendo más por el ejemplo que por las palabras, de ahí la importancia de que cuando "el clima familiar esté inmerso en situaciones negativas, genera en los hijos una nociva percepción de la realidad, que los lleva a deteriorar la mayor parte de las relaciones que establecen, reproduciendo la violencia sufrida en la infancia" (p. 31).

La escuela y en particular los docentes, son el segundo microsistema donde el niño, con base en los valores aprendidos en casa, desarrolla sus habilidades de socialización y de comunicación esenciales para vivir en sociedad. En la problemática del acoso escolar, el rol que desempeñan los profesores es decisivo para hacer frente a las situaciones de intimidación; lamentablemente del estudio realizado por Ochoa y Peiró (2010) se advierte que los profesores suelen no intervenir por considerarlo una situación normal, o por no contar con la capacitación para promover una sana convivencia escolar, creer que no forma parte de su formación académica o percibirse como carentes de habilidades para afrontar esa situación.

Los docentes reconocen que para resolver las situaciones de maltrato entre pares es necesario contar con el apoyo de profesionales, poniendo de manifiesto que consideran que no ha recibido la formación y capacitación para afrontar este fenómeno social y que carecen de las estrategias para promover la sana convivencia en el recinto escolar.

2. El mesosistema

Lo constituye la interacción de los contextos o microsistemas en los que se desenvuelve el alumno. La participación de la familia en la escuela incide no sólo en

el aspecto de aprovechamiento académico de los hijos, sino en el desarrollo de conductas y actitudes favorables de éstos para lograr una convivencia armónica y sana en el centro educativo.

Valero (2011) afirma que si la interacción entre los microsistemas como la familia, escuela y círculo de amigos generan relaciones que adolecen de una comunicación adecuada y una trama positiva, se favorecerá la manifestación de conductas desvinculadas que propiciarán conflictos entre los sistemas, y con ello incidan directamente en los problemas de convivencia en los centros educativos.

Como se puede apreciar, el acoso escolar es un complejo sistema de elementos que interactúan entre sí y que favorecen que se de esta problemática.

3. El exosistema

El tercer sistema se conforma por estructuras sociales que no contienen en sí mismas personas, pero que influyen en los entornos específicos que sí las contienen, como la familia extensa, el vecindario, la comunidad, los medios de comunicación como la televisión y el internet.

En la actualidad, la televisión tiene un lugar preponderante en la vida de nuestros jóvenes. Lucio (2012) hace especial énfasis en la influencia significativa que la televisión, los medios masivos impresos, el cine, los videojuegos, la radio y ahora la internet, tienen sobre los niños. Son medios que al pasar de los años han ido aumentando en contenido de violencia, sin duda, podemos encontrar muchísima información valiosa; sin embargo, la necesidad económica de los padres de trabajar y cumplir con

horarios completos, les hace difícil mantener el control sobre lo que los niños manejan durante las horas que se encuentran utilizando cada uno de estos medios. Pero es evidente que la influencia de la tecnología y redes sociales como factores que inciden en el acoso escolar aumenta día a día.

4. El macrosistema

Finalmente, el macrosistema refiere al conjunto de esquemas, valores culturales como creencias, costumbres y leyes, del cual los niveles anteriores son manifestaciones concretas. Por ejemplo, en nuestro país en pleno siglo XXI, aún prevalece la creencia de la supremacía del hombre por cuestión de género con derecho a imponer su voluntad por la fuerza, motivando el sometimiento y subordinación de la mujer al mandato del hombre (Clavero, 2011). Esto es un fenómeno social conocido como machismo. Por lo tanto, Valero (2011) considera que el acervo valoral, el respeto a la normatividad así como los prejuicios y estereotipos que posee un alumno son determinantes para que éste, ante una situación de conflicto, decida afrontarla de manera asertiva, violenta o pasiva.

Conclusiones

Como se pude ver, en la problemática del acoso escolar se encuentra definida su conceptualización, las bases teóricas que intentan explicar las razones por las cuales se produce el fenómeno, los protagonistas y los roles que juegan cada uno de ellos y los sistemas paralelos que influyen en la aparición de este fenómeno. Todo lo anterior nos conduce a afirmar que están claros los elementos que

conforman ésta problemática y se cuenta con suficiente información que nos permita llegar a las siguientes conclusiones.

a) El acoso escolar no solamente afecta a la víctima, sino que también a los acosadores, ya que si la conducta de éste no es sancionada y reorientada para evitar la práctica de conductas antisociales, al llegar a la adultez existe la posibilidad de que su patrón de conducta agresiva, lo repita con igual o mayor intensidad en otros ámbitos de su vida con serias implicaciones personales.

b) Igual situación acontece con los espectadores, que al percibir la situación de impunidad ante los actos de acoso escolar presenciados, podría decidirse a dar el paso para adoptar el papel de acosador o aceptar dócilmente en un momento dado, el papel de víctima.

c) Los docentes, directivos, padres de familia y alumnado del institución educativa son corresponsables de generar dentro del centro educativo un clima escolar que favorezca la comunicación y la convivencia armónica; en conjunto, el docente respaldado por la directiva del plantel y con el apoyo categórico de los padres de familia, pueden generar el éxito de crear espacios libres de violencia.

d) Es importante conocer y comprender que el origen de una conducta agresiva en un estudiante está influenciada por la interacción de los ambientes de cada uno de los sistemas que van moldeando su personalidad: núcleo familiar, amigos, televisión, internet, cultura y valores.

e) Es imperioso para abatir la problemática social del acoso escolar, que se implementen en los centros educativos estrategias de educación en valores para favorecer la prevención de la violencia escolar, así como protocolos de actuación cuyo metódico seguimiento garantice la detección oportuna de la situación de violencia así como su intervención y eficaz. Además, es imprescindible brindar al cuerpo docente las herramientas esenciales para el manejo y resolución de conflictos. Aunado a ello, poner en marcha programas de convivencia escolar y de integración de los padres de familia en la dinámica escolar, así como programas de sensibilización entre el alumnado, para que sean capaces de identificar y denunciar los actos de violencia.

Referencias

Arocas, B. y Andrés, M. (2011). *Agresión escolar entre iguales y autoconcepto en adolescentes canarios* (Tesis para la obtención del grado de Máster en Intervención de Convivencia Escolar, Universidad de Almería). Recuperado de http://hdl.handle.net/10835/1175

Arias, W. (2014) ¿Qué es el bullying?: Los actores, las causas y los principios de su intervención. *Revista Psicología Arequipa*, 4(1). Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/275346100_QU_ES_EL_BULLYING_LOS_ACTORES_LAS_CAUSAS_Y_LOS_PRINCIPIOS_PARA_SU_INTERVENCIN

Arteaga, C. (2014). *Ciberbullying en estudiantes de bachillerato* (Tesis para la obtención de Licenciatura en Psicología Educativa, Universidad de Cuenca, Ecua-

dor). Recuperado de http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/20900/1/tesis.pdf

Avendaño, V., Cifuentes, F., Coronado, D., Domínguez, M., Hernández, M., Pérez, V. y Pola, Y. (2015). Percepciones sobre acoso escolar en jóvenes de nivel medio superior de los Altos de Chiapas. En V. Avendaño (Coord.). *Bullying, derechos humanos y tecnología educativa* (pp. 9-53). México: Centro de Investigaciones Multidisciplinarios de los Altos de Chiapas. Recuperado de http//: www.eumed.net/libros-gratis/2015/index.htm

Avilés, J., Irurtia, M., García-López, L. y Caballo, V. (2011). El maltrato entre iguales: "Bullying". *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 19(1), 57-90. Recuperado de http://www.researchgate.net/profile/Vicente_Caballo/publication/230704620_Bullying__El_maltrato_entre_iguales_bullying/links/00b4952c1d0a06e8f1000000.pdf

Backhoff, E. y Pérez-Morán, J. (coords.). (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México*. México: INEE.

Ceja, N., Cervantes, N. y Ramírez, M. (junio-diciembre de 2011). Estudio de la violencia que el maestro de educación media superior ejerce sobre sus alumnos, como factor de desmotivación académica. *Métodhos, Revista Electrónica de Investigación Aplicada en Derechos Humanos*, 1. Recuperado por http://revista-metodhos.cdhdf.org.mx/index.php/publicaciones/numero1

Castillo-Pulido, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el

sentido que le otorgan los actores. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación. Edición especial. La violencia en las escuelas* 4(8), 415-428. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4435188

Clavero, A. (2011). *La inteligencia emocional como factor de protección de la violencia escolar* (Tesis para la obtención del grado de Máster en Intervención en Convivencia Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Almería). Recuperado de http://hdl.handle.net/10835/1177

Díaz-Aguado, M., Martínez, R. y Martín, J. (septiembre-diciembre de 2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen en victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164

Dueñas, S. (2014). *El rol del agresor en el ciberespacio en alumnos de educación superior* (Tesis para la obtención del grado de Maestría en Docencia con Orientación en Educación Media Superior, Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León). Recuperado de http://eprints.uanl.mx/4301/1/1080259371.pdf

Escalante, F. (2013). *Cómo prevenir conductas destructivas*. México: Producciones Educación Aplicada.

Ferro, O. (2015). *Bullying. ¿Mito o realidad?* México: Trillas.

Haro, I. y García, B. (2014). Variables emocionales y sociomorales asociadas con el tipo de rol que asumen los alumnos y alumnas en el maltrato entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 32(1). Recuperado de http://

www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/482/382

Leñero, M. y Sotres, D. (2013). *Igualdad de género y prevención de la violencia en educación media superior*. México: SEP.

Lucio, L. (2012). *Bullying en prepas. Una mirada al fenómeno desde la axiología y la docencia*. México: Trillas.

Mingo, A. (2010). Ojos que no ven… violencia escolar y género. *Perfiles educativos,* 32(130), 25-48. Recuperado de http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/20573

OCDE (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on teaching and learning*. TALIS, OECD Publishing. Doi: 10.1787/9789264196261-en

Ochoa, A. y Peiró, S. (2010). Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4). Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3675490

Ortega, L. y Tello, R. (2013). *Factores que ocasionan bullying en adolescentes de bachillerato* (Tesis para la obtención de Título de Licenciatura de Psicología Educativa, Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, Ecuador). Recuperado de http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/3378

Pacheco, M. y Dipp, A. (2014). Bullying: moda o llegó para quedarse. *Praxis investigativa REDIE*, 6(11). Recuperado de http://redie.mx/librosyrevistas/revistas/praxisinv11.pdf#page=29

Sánchez, C. y Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2).Recuperado de http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.2.2011.62

Santoyo, S. y Frías, S. (enero de 2014). Acoso escolar en México: actores involucrados, y sus características. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 44(4). Recuperado de http://www.researchgate.net/profile/Sonia_Frias/publication/270686035_Acoso_escolar_en_Mxico_actores_involucrados_y_sus_caracterstica s/links/54b2bdb30cf220c63cd273b1.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2015). Acoso escolar. Lo que debes saber. Recuperado de http://acosoescolar.sep.gob.mx/es/acosoescolar/Inicio

Valero, S. (3 de octubre de 2011). Causas de la agresividad en el Bullying. *actualpsico. Psicología al día* (blog). Recuperado de http://www.actualpsico.com/causas-de-la-agresividad-en-bullying/

Desmotivación escolar en adolescentes

Mayra Fernanda Canchola Montes
Pedro García Dávalos
Ivett Verón Palacios

Introducción

Todo ser humano ha pasado por varias etapas de desarrollo. Entre ellas, la más difícil según las experiencias de muchos, es la adolescencia. Durante esa etapa existen un sin fin de cambios tanto físicos, emocionales y mentales, tales como la búsqueda de identidad, aceptación en ciertos círculos sociales y un interminable asalto de hormonas. Por lo tanto, es normal que en el contexto escolar, el joven no muestre interés alguno en las distintas asignaturas y en sus aprendizajes, lo que a la gran mayoría de los docentes puede llegar a frustrar.

En ese sentido, uno de los factores que sobresale es el de la motivación, y bajo este orden de ideas, organismos

internacionales como la OCDE (2010), señalan que tanto las emociones como la motivación positiva hacia tareas de aprendizaje de los estudiantes, aumentan significativamente el compromiso que estos ejercen sobre las actividades que desarrollan. Se afirma también que los estudiantes conscientes de sus motivaciones tienden a esclarecer sus metas cognitivas, así las expectativas positivas del docente hacia los alumnos, tendrán un grado de impacto importante para lograr el aprendizaje significativo adecuado. Al respecto, Boekaerts (2010), en el folleto *Motivar para aprender* publicado por la UNESCO, describe que los estudiantes recurren a sus motivaciones personales para darle un juicio de valor a los contenidos, asignaturas y situaciones de aprendizaje, esas mismas motivaciones están relacionadas con las opiniones y juicios que mantienen por la efectividad y eficiencia de las materias impartidas.

La motivación es un proceso inherente a la necesidad y la satisfacción de los estudiantes. Lo anterior se expresa en la definición que presenta Keith y Newstrom (1997): "Es el impulso que tienen algunas personas para superar los retos y obstáculos a fin de alcanzar metas. Un individuo con este impulso desea desarrollarse y crecer, y no por las recompensas que lo acompañan" (p. 106).

De esta manera, la motivación es uno de los aspectos esenciales sobre los que recae la atención a la hora de analizar el aprendizaje, pensada desde la perspectiva tanto de docentes que enseñan, como de alumnos que aprenden. En el contexto escolar la motivación es importante ya que puede elevar el nivel de interés y comprensión de algunos contenidos, lo que posibilitará la adquisición de nuevos

y así mantener las capacidades intelectuales en constante crecimiento (Bonetto y Calderón, 2014).

Aunado a lo anterior, la labor del docente de preparatoria es complicada, ya que dentro del proceso enseñanza-aprendizaje deben ser consideradas las características personales de cada estudiante. El docente debe mantener una actitud positiva, procurando interactuar con los alumnos fuera de las aulas y crear una relación motivacional, para lo que debe planificar, diagnosticar fortalezas y debilidades, sensibilizar hacia el aprendizaje y activar conocimientos previos, entre otros.

Así, el objetivo principal de este ensayo es señalar la importancia de la motivación en el aprendizaje, así como algunos de los factores por los cuales los adolescentes suelen perder el interés por la escuela y cómo el docente puede lograr estimularlo para mejorar el rendimiento académico y lograr un acompañamiento idóneo, con la finalidad de generar un aprendizaje significativo. A continuación se profundiza en el tema de la motivación, que es el objeto de estudio de este ensayo.

El paradigma que existe en la educación y que es una problemática conocida, es que constantemente no se puede dar respuesta a una pregunta que se está haciendo habitual, ¿los estudiantes tienen mal rendimiento porque no están motivados? La educación actual debería focalizar el conocimiento en torno a por qué los alumnos están desmotivados y, partiendo de esta situación, mejorar la utilización de herramientas que permitan motivar al estudiante: "decir que en los alumnos hay falta de motivación sería un poco exagerado. Más bien se podría pensar que los estudiantes no es que no están motivados, sino

que lo están por cosas distintas de lo que le proponen sus profesores" (Bono y Huertas 2006, citado por Bonetto y Calderón, 2014, p. 6).

Así pues, la motivación es importante ya que se logra la intensificación de la concentración y el esfuerzo; las capacidades se magnifican y se aumenta la tolerancia a la frustración; la conducta motivada es activa y persistente. En cuestión escolar puede elevar el nivel de interés y comprensión de algunos contenidos, lo que posibilitará la adquisición de nuevos y así mantener las capacidades intelectuales en constante crecimiento (López y Reibán, 2011).

Algunas situaciones que influyen en la falta de motivación de los estudiantes pueden ser: actitud permisiva de los padres, poco involucramiento de éstos en la educación integral de sus hijos, falta de comprensión de utilidad de contenidos escolares, el hecho de que estudiar no garantiza el trabajo, entre otros (López y Reibán, 2011). En este sentido, Sánchez (2014) menciona que al alumno no le interesan las clases porque las percibe monótonas y aburridas; por otro lado, muchos profesores en ocasiones no se esfuerzan por obtener la atención y suavizar los contenidos para hacerlos digeribles. La suma de estos factores da como resultado el fracaso escolar.

La cercanía de los padres juega un papel importante como figura de orientación en la búsqueda del "Yo"; sin embargo, son vistos como figuras autoritarias a las que los hijos rehúyen por búsqueda de independencia. Es por esto que familia y escuela deben unir fuerzas para formar debidamente al joven (Sánchez, 2014).

Adicionalmente, las motivaciones o desmotivaciones pueden variar según las culturas. Por ejemplo, los

países del oriente asiático son muy exigentes y las expectativas sociales que deben cumplir los estudiantes hacen que ellos incrementen su esfuerzo, lo cual es muy diferente a las culturas de los países en desarrollo, en los que influyen otros factores en el rendimiento académico, como pueden serlo; las barreras sociales, económicas y los precarios sistemas educativos (Papalia, 2012).

En seguida se expondrán los aspectos biológicos que forman parte del desarrollo del adolescente, para reconocer los cambios por los que transita. La etapa de la adolescencia es considerada un período de crecimiento en el que se dan cambios profundos en emociones, sentimientos y pensamientos de manera conflictiva, por la adaptación desencadenada debido a esos cambios, lo cual provoca nuevas inseguridades en el individuo, por lo que suelen ser pesimistas y con actitudes negativas hacia la autoridad (Papalia, 2012). Por su cuenta, Casas (2010) menciona que en la etapa de adolescencia se llega con un proceso de aprendizaje adquirido durante su vida, con carga genética e influencias del medio social y familiar. Se centra en darle importancia al asunto de los sentimientos, lo que conlleva sin lugar a duda a que mejore su calidad de vida.

Algunos autores mencionan que existen factores biológicos, psicológicos, socioculturales del ciclo vital, que pueden afectar de manera positiva o negativa el desarrollo de los jóvenes, pues de acuerdo a la personalidad y el contexto en que viven los estudiantes se puede tener diferentes efectos en sus destrezas (Gaxiola, 2012). Pasando a aspectos relacionados con la psiquis y la cognición, se puede decir que el papel que desempeña el cerebro es

sumamente importante ya que se han realizado investigaciones que han demostrado que el aprendizaje cambia la comunicación entre las neuronas. Estos cambios se ven reflejados en la participación de las tareas de los alumnos, es decir, al considerar el aprendizaje como un proceso mental activo en la adquisición, recuperación y uso del conocimiento, así el aprendizaje se ve gratamente implicado en alguna situación en particular en que se aplica lo aprendido (Kail y Cavanaugh, 2015).

En este sentido, Kail y Cavanaugh (2015) afirman que los cambios cognitivos en el adolescente son parecidos a los de los adultos, por su capacidad de respuesta y activación de razonamiento, pero sus creencias y actitudes pueden sesgar los procesos de pensamiento más sofisticados, es decir, para la toma de decisiones influyen sus creencias y actitudes. Lo anterior refiere a generalidades del desarrollo del joven, sin embargo es necesario abordar aspectos relacionados con las emociones, la autoestima y su relación con el proceso de aprendizaje y la motivación.

El aspecto emotivo y la autoestima son particularmente importantes porque rigen las actitudes que se tienen ante el contexto escolar. Caso y Hernández (2010) manifiestan que los sentimientos de valía personal contribuyen al desarrollo de las habilidades asociadas con la conducta académica y hacen énfasis en que las actividades de estudio y el empleo de estrategias de aprendizaje, se llevan a cabo gracias a una buena autoestima y que esto afecta de manera casi directa a conductas asertivas. Los sentimientos de valía personal tienen implicaciones en la actitud de los adolescentes y es necesario conocer y asociar los momentos específicos del ciclo vital en el que

se encuentran, dada las circunstancias y oportunidades propias de esta etapa de la vida. Pero en sí, la naturaleza determina que la autoestima y las relaciones familiares fungen un papel importante en la actitud de los adolescentes y por ende se deriva el rendimiento académico. Así pues, se puede decir que éstos son componentes que contribuyen al desarrollo de habilidades autoreguladoras asociadas con la conducta académica.

Por otro lado se mencionan las capacidades del ser humano para responder ante estímulos educativos, que en otras palabras es el rendimiento académico, entendiendo este último como un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por un estudiante, que es resultado del esfuerzo y capacidad que ha tenido durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gaxiola, 2012). Ahondando en el tema, no se puede dejar de mencionar la manera de potencializarlo y atacar los factores externos que puedan perjudicarlo. Por lo que a continuación se expondrá la importancia de la resiliencia y el establecimiento de metas en los adolescentes.

Como ya se mencionó, existen diversos factores que pueden afectar el rendimiento académico. Por lo general en la etapa de la adolescencia, el interés por la educación debe venir de una motivación intrínseca, sin embargo, en muchos jóvenes estudiantes la motivación disminuye cuando entran a educación media superior. Los deseos de superación y aspiraciones del futuro suelen ser los que provocan un mayor rendimiento académico y a su vez están altamente relacionados con la realización de actividades extracurriculares, ya que éstas aceleran esa sed de metas futuras (Papalia, 2012).

Un eslabón importante que forma parte de la cadena de motivación escolar, son las metas académicas, las cuales se definen como un modelo o estilo motivacional integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones de la conducta, de lo que los alumnos hacen o quieren hacer en el contexto educativo de enseñanza/aprendizaje. Éstas determinan en el estudiante la cantidad y calidad de aprendizaje y estudio, así como las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales ante los resultados de éxito o fracaso. Para desarrollar una eficiencia y eficacia de las metas académicas hay que precisar que existen varios tipos de metas: de aprendizaje, de logro, de valoración social y de evitación del fracaso (Pintrich y Schunk, 2006, citado en Barca, 2012).

Una manera de atacar el bajo rendimiento académico puede ser, sin duda, establecer metas tanto académicas como sociales para que la energía y acciones de los estudiantes estén siempre encaminadas a ese fin. Asimismo existe otra variable llamada resiliencia, que es la capacidad del ser humano para adaptarse a las situaciones que se van presentando. En el caso de los adolescentes es importante desarrollarla para poder enfrentar todos los factores externos a él o ella, que puedan afectar su rendimiento académico, como pueden ser el vecindario donde viven, recursos económicos, pandillas, adicciones, entre otros (Gaxiola, 2012). Teniendo en cuenta lo anterior, la superación y el hacer frente a las problemáticas relacionadas a la vida cotidiana, hacen alusión a esta capacidad denominada resiliencia, misma que los docentes como forjadores de conocimiento que son, deben trabajar en los alumnos.

Adicionalmente, para el cumplimiento de las metas académicas se requiere desarrollar estrategias de aprendizaje que son consideradas planes orientados a la realización con éxito de las tareas, lo que incluye actividades de selección y organización de la información, repaso, integración de lo nuevo, incremento en la significación del material y creación de un clima de trabajo adecuado que contribuye a aumentar el rendimiento académico (Schunk, 1998, citado en Barca, 2012).

Es importante hacer énfasis en que los estudiantes deben esforzarse y estudiar para alcanzar las metas que se proponen, sin embargo es aquí donde puede encontrarse la mayor dificultad: motivarlos para tal propósito, lo cual es una función primordial del docente (Sánchez, 2014). Debido a lo expuesto anteriormente se puede inferir que los docentes juegan un rol importante en el desarrollo de los estudiantes por lo que a continuación se menciona cuáles son algunas de sus atribuciones y sobre todo, las acciones y actitudes pertinentes para los estudiantes en esta etapa de desarrollo.

Como se mencionó anteriormente, la mayoría de los estudiantes de nivel media superior manifiestan apatía y desinterés en el estudio, es aquí donde los docentes deben considerar estrategias para abatir estos síntomas y despertar el interés, así como el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes (Sánchez, 2014). En este sentido, Woolfolk (2010) considera que el aprendizaje genera un cambio de conducta del individuo, y desde luego el aprendizaje influye en la forma en cómo se responde ante las circunstancias, por lo que se considera que la falta de interés se presenta porque los alumnos no

han encontrado el sentido del aprendizaje, porque no lo generan. Vale la pena reflexionar ante aquellas actitudes a las cuales se enfrentan en la labor como docentes.

López y Reibán (2011) mencionan que el papel del docente de educación media superior es complicado, ya que dentro del proceso enseñanza-aprendizaje deben ser consideradas las características personales de cada estudiante. El docente debe procurar tener una actitud positiva y crear una relación motivacional para lo cual, debe planificar la enseñanza, diagnosticar fortalezas y debilidades en los estudiantes, sensibilizar hacia el aprendizaje, activar conocimientos previos, entre otros.

En su conferencia titulada "Cada niño necesita un campeón", Pierson (2013), habla sobre la importancia de establecer una relación verdadera con los estudiantes, ya que al crear un vínculo es más fácil ayudar al alumno a querer aprender, y el estudiante aprende con gusto lo que viene de alguien quien le agrada: "los jóvenes no quieren aprender de alguien que no les agrada", comenta la autora. Se hace una invitación a los docentes a abrir los canales de comunicación con sus alumnos y fortalecer sus relaciones para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que este sea significativo.

Por otro lado, es importante resaltar que el docente, como parte fundamental de la relación escuela-alumno, es un ser humano que no está exento de equivocaciones y miedos; por ello el docente debe saber enfrentar las situaciones inesperadas y a su vez, luchar por proteger al máximo las posibilidades de los alumnos por superar sus retos (López, 2010). Probablemente no existe un mejor lugar que la escuela para comprobar que todos los seres

humanos son diferentes y únicos, por eso se observan estudiantes que, procedentes del mismo medio y con semejante inteligencia, muestran estilos diferentes de trabajo; mientras unos lo hacen con gusto e interés, otros se muestran apáticos y desinteresados.

Con frecuencia muchos docentes se enfrenten a miles de problemas relacionados con la motivación por el aprendizaje de sus estudiantes y en ocasiones estos llegan a constituir verdaderos retos a su maestría pedagógica, sin embargo, ha quedado demostrado que las insuficiencias detectadas en este sentido son consecuencia, en la mayoría de los casos, de la insuficiente atención a las necesidades e intereses de los alumnos durante el aprendizaje escolar (Cruz-Santiesteban, 2010).

Para lograr un aprendizaje motivado, los docentes deben promover algunas ideas que operen como mediadores de patrones motivacionales: el tipo de meta que se enfatiza en el aula, el tipo de inteligencia que promueven las actividades, la interpretación que se realiza del éxito y del fracaso, el énfasis en el control consiente del proceso de aprendizaje, el tipo de retribuciones que se fomenta, así como también el modo en que la actividad misma se organiza dentro del aula.

Los docentes actualmente no deben olvidar que los alumnos necesitan estímulos y retroalimentación que los ayuden a desarrollar fuerza de voluntad y en ese sentido, generar esfuerzo para cumplir sus metas. Gran parte de los objetivos de aprendizaje necesitan de esfuerzo, y esto se refiere a un acto intencional que incremente el compromiso con la tarea. Lograr esto es un reto importante para cualquier docente, pero motivar a los estudiantes,

fomentará que ellos alcancen aprendizajes significativos y duraderos.

Como quedó descrito en este ensayo, la motivación escolar es un factor clave para lograr el aprendizaje, asimismo se han identificado los factores que influyen en la falta de motivación escolar y además se ha clarificado el rol del docente como mediador de los aprendizaje y promotor de la motivación de sus alumnos.

Conclusiones

a) Los impulsos en la etapa de la adolescencia están a la orden del día, ya que son influidos por las experiencias que pasan los jóvenes, lo que a su vez origina emociones en el adolescente, modificando su conducta y observando en determinado momento cómo se refleja dicha conducta, en sus actitudes.

b) Los estudiantes adolescentes se encuentran en una etapa crítica, se basan mucho en sus emociones y esto se refleja en su conducta, fácilmente se pueden desmotivar y ello impacta su rendimiento académico.

c) La motivación es un factor esencial en la experiencia educativa, debido a ello, los docentes deben encontrar la forma de captar la atención y motivar a sus alumnos adecuadamente, con la finalidad de alcanzar un mayor aprovechamiento y rendimiento académico.

d) Una de las recomendaciones que los autores de este ensayo hacemos es que el docente debe procurar establecer una relación adecuada con los estudiantes. Los adolescentes tienden a cerrar canales de comunicación con cualquier figura de autoridad, pero este bloqueo puede atenuarse si los docentes se toman el

tiempo de entablar conversaciones abiertas con ellos, intentando conocer sus inquietudes, aspiraciones e intereses personales.

e) Se recomienda a las instituciones educativas que desarrollen en sus programas de estudio, talleres en que los estudiantes puedan elaborar su plan de vida y carrera, estableciendo metas a corto, mediano y largo plazo con el fin de conocer sus aspiraciones y definición personal de éxito, para que en conjunto con los docentes y padres de familia, se les pueda guiar y motivar a fin de alcanzar aquello que anhelan.

f) La resiliencia es una habilidad que todos los seres humanos deberían desarrollar para fortalecer el carácter y no derrumbarse tan fácilmente ante factores externos a uno mismo. Una medida puede ser conocer el contexto en que viven los alumnos para saber en qué áreas de su vida deben fortalecerse sus valores.

Referencias

Barca-Lozano, A., Almeida, L., Porto-Rioboo, A., Peralbo-Uzquiano, M., y Brenlla-Blanco, J. (Octubre, 2012). Motivación escolar y rendimiento: Impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de psicología*, 28(3), 848-859. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723774023

Boekaerts, M. (2010). *Motivar para aprender*. Bruselas: UNESCO. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001280/128056s.pdf

Bonetto, V., y Calderon, L. (Febrero,2014). La importancia de atender la motivación en el aula. *Psicopediahoy*,

16(1). Recuperado de http://psicopediahoy.com/importancia-atender-a-la-motivacion-en-aula/

Casas, M. (Diciembre, 2010) Calidad de vida del adolescente. *Revista cubana de pediatría*, 82(4). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0034-75312010000400012&script=sci_arttext

Caso, J. y Hernández, L. (Abril, 2010). Modelo explicativo del bajo rendimiento escolar: Un estudio con adolescentes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2). Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num2/art8.pdf

Cruz-Santiesteban, F. (Febrero, 2011). La motivación como recurso para el aprendizaje. *Revista Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(24). Recuperado de http://www.eumed.net/rev/ced/24/fcs.htm

Dumont, H., Instance, D., y Benavides, F. (2010). La naturaleza del aprendizaje. The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice, OECD. Recuperado de http://www.oecd.org/edu/ceri/The%20Nature%20of%20Learning.Practitioner%20Guide.ESP.pdf

Gaxiola, R., González, S. y Contreras, Z. (Diciembre, 2011) Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412012000100011&script=sci_arttext

Kail, R. y Cavanaugh, J. (2015). *Desarrollo humano: Una perspectiva del ciclo vital*. México: Cengage Learning. Recuperado de http://issuu.com/cengagelatam/docs/kail_issuu/0

Keith, D. y Newstrom J. (1997). *El comportamiento humano en el trabajo: comportamiento organizacional*. México: McGraw Hill.

López, V. (Agosto, 2010) Educación y resiliencia: Alas de la transformación social. *Revista Electrónica de Investigación en Educación,* 10(2). Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie

López, F. y Reibán G. (2011). Incidencia de la motivación en el adolescente relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje (tesis de pregrado). Universidad de cuenca, Ecuador Recuperado en: http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/2215

Pierson, R. (TED Talks Education) (Mayo, 2013). *Every kid needs a champion* (video). Recuperado de https://www.ted.com/talks/rita_pierson_every_kid_needs_a_champion

Papalia, D., y Duskin, R. (2012). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Sánchez, C. (2014). El docente frente al reto de motivar al alumno. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. Recuperado de http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/134/182

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México: Pearson Educación.

Problemas emergentes en la escuela. Ensayos sobre inclusión, adolescencia y acoso escolar, coordinado por Cecilia Osuna Lever, se imprimió en junio de 2016 en los talleres gráficos de Comersia Impresiones S. A. de C. V., Insurgentes Sur núm. 1793 int. 207, colonia Guadalupe Inn, Ciudad de México, C. P. 01020, tel. (55) 5662-1935 (www.comersia.com.mx).
El tiraje consta de 500 ejemplares.