

Cambio de teorías subjetivas docentes ante sus primeras experiencias con estudiantes con síndrome de Down

María de los Ángeles Bonilla⁽¹⁾, Pablo J. Castro-Carrasco^(1,2) y Viviana D.L. Gómez⁽³⁾

(1) Universidad de La Serena, Facultad de Humanidades, Dpto. de Psicología, Coquimbo-Chile.
(correo-e: maribc.psiq@gmail.com; pablocastro@userena.cl)

(2) Universidad Católica del Maule, Talca-Maule, Chile.

(3) Pontificia Universidad Católica de Chile, Campus Villarica, Chile (correo-e: vgomezn@uc.cl)

Recibido Ago. 26, 2019; Aceptado Oct. 21, 2019; Versión final Ene. 20, 2020, Publicado Jun. 2020

Resumen

Esta investigación, de carácter cualitativo, tuvo como objetivo describir, interpretar y contrastar las teorías subjetivas que sustentan dos profesoras que enseñan por primera vez a estudiantes con síndrome de Down, relevando los cambios que experimentan tales creencias. El estudio del cambio de las teorías subjetivas docentes resulta relevante si se considera que diversas investigaciones abordan las creencias del profesorado desde un análisis descriptivo, sin profundizar en el dinamismo de estas. Se realizó un análisis descriptivo e interpretativo utilizando el programa Atlas-ti 7.0. Los resultados indicaron que ambas docentes concuerdan en los cambios de teorías subjetivas sobre: percepción del síndrome de Down, apoyo laboral, estrategias pedagógicas y dificultades percibidas; mientras que hubo diferencias en las teorías subjetivas sobre la inclusión escolar y la visión del estudiante. Las conclusiones destacan los cambios en sus teorías subjetivas, por ejemplo, en su interpretación de las dificultades atribuidas a los alumnos con síndrome de Down.

Palabras clave: teorías subjetivas; cambio subjetivo; síndrome de Down; inclusión escolar; creencias docentes

Change of subjective theories of teachers in their first experiences with Down syndrome students

Abstract

Research on changes in teachers' subjective theories is relevant considering that several authors have conducted descriptive analyses of teachers' beliefs, but without examining their dynamism. This study was of qualitative nature and sought to describe, interpret, and contrast the subjective theories of two teachers teaching students with Down syndrome for first time. A descriptive and interpretative analysis was conducted using Atlas.ti 7.0. The results showed that the subjective theories of both teachers on their perceptions of Down syndrome, work support, pedagogical strategies, and perceived difficulties went through similar changes. However, their subjective theories on school inclusion and students' views differed. The conclusions highlight the changes observed on the teachers' subjective theories including their interpretations of the difficulties attributed to students with Down syndrome.

Keywords: subjective theories; subjective change; Down syndrome; school inclusion; teaching beliefs

INTRODUCCIÓN

Los profesionales y las personas en general elaboran explicaciones propias acerca de su entorno y de sí mismos, elaboraciones que corresponden a verdaderas teorías subjetivas (de acá en adelante, TS) que les permiten orientar su trabajo y su toma de decisiones. El cambio en las TS implica modificaciones en el modo en que las personas interpretan diversos aspectos de sí mismos y de su contexto. Así, las TS cambian cuando integran nuevos aprendizajes, y se modifica la relación establecida con situaciones prácticas u objetos sobre la que la persona teoriza a modo personal (Cuadra et al., 2017).

Respecto a los docentes se sabe que sus creencias guían sus acciones (Gómez et al., 2014). También se conoce que el cambio en sus TS induce la modificación de sus prácticas pedagógicas (Donovan et al., 2015), sin embargo, el estudio de las creencias docentes se basa en un análisis que pasa por alto el carácter dinámico y transformador que poseen (p.e., Granada et al., 2013). En síntesis, no se ha estudiado lo suficiente acerca de la perspectiva de los propios docentes respecto de este proceso de cambio en ellos(as). Por otra parte, sobre investigaciones que abordan el síndrome de Down (SD) desde la perspectiva de los docentes, se encuentra sólo un trabajo australiano que analiza los cambios de experiencias y creencias de docentes que enseñan a estudiantes con SD (McFadden, 2014), mientras que otras investigaciones abordan la temática desde un análisis meramente descriptivo (Gilmore et al., 2003). Las TS de los docentes influyen en sus prácticas pedagógicas (Bien et al., 2015). Así, las TS que desarrollen los docentes resultan cruciales para facilitar o dificultar la inclusión que los estudiantes con SD establezcan dentro de la educación regular; dado que estas orientan el comportamiento que despliegan hacia estos.

Estudiar el cambio de las TS en docentes de niños con SD es relevante, ya que ayuda a comprender las reflexiones que acompañan a los docentes que trabajan con estudiantes con tales características, y analiza las modificaciones que surgen en sus explicaciones a medida que los docentes interactúan con ellos. Además, permite identificar y contrastar las situaciones y acciones que facilitan u obstaculizan el proceso de cambio, cómo se dan cuenta de que cambian y las consecuencias de dichos cambios. Es de interés profundizar este proceso de cambio subjetivo en docentes que enseñan por primera vez a estudiantes con SD. La inclusión de estudiantes con SD resulta importante de abordar, dado que, recientemente se ha incorporado a las necesidades educativas especiales (NEE) establecidas por el Ministerio de educación (Ministerio de Educación, 2016). De acuerdo a lo anterior, este estudio tiene por objetivo describir e interpretar los relatos de docentes acerca de las TS que mantienen al enseñar a estudiantes con SD por primera vez, y sus cambios en este tipo de creencias a fin de responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las teorías subjetivas que tienen profesores que enseñan por primera vez a estudiantes con síndrome de Down, acerca de su proceso de enseñanza y aprendizaje? y ¿Cómo es el cambio de estas teorías desde su propia perspectiva?

OTROS ANTECEDENTES

Hay tres aspectos que requieren ser descritos para responder a las preguntas planteadas: i) inclusión escolar y síndrome de Down; ii) creencias de los docentes ante la inclusión educativa; y iii) teorías subjetivas y cambio subjetivo

Inclusión escolar y síndrome de Down

Entendemos por inclusión escolar el proceso de identificar y dar respuesta a las diversas necesidades que presentan los estudiantes, a fin de reducir la exclusión educativa. Incluye, además, cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, basándose en el principio de que cada estudiante tiene características, capacidades y necesidades distintas, debiendo ser los sistemas educativos los que se adapten para cubrirlos. Una política de inclusión generalmente se entiende, en todo el mundo, como parte de una agenda de derechos humanos que exige acceso a la educación y equidad en ella (Florian, 2008). De este modo, la inclusión educativa es un tema que desde hace años viene marcando la agenda nacional, surgiendo diversas políticas, decretos y proyectos, que han buscado potenciar los recursos físicos y humanos con los que cuentan los distintos centros educativos, a fin de favorecer procesos inclusivos. De este modo, la inclusión implicaría un enfoque escolar completo de las relaciones sociales y la producción de significado a través de los procesos de negociación entre padres, maestros y niños (Laluvein, 2010). En síntesis, la educación inclusiva se basa en el principio que “las escuelas deberían ofrecer a todos los niños, independientemente de cualquier diferencia percibida, discapacidad u otra diferencia social, emocional, cultural o lingüística, la educación que merecen” (Florian, 2008, p. 202). En Chile, la inclusión ha ido evolucionando hasta considerarse hoy un tema que se incorpora en una de las últimas leyes creadas en el 2016 (Ley de Inclusión Escolar), tornándose interesante estudiar la percepción de las docentes respecto de las nuevas prácticas que deben implementar, con diagnósticos que antes eran abordados por instituciones externas a los centros educativos.

Considerando estos antecedentes, resulta importante mencionar que el SD es uno de los diagnósticos incluidos dentro de las nuevas NEE, por tanto tratado en los programas de integración escolar (Ministerio de Educación, 2016). No obstante, no existe una preparación de los miembros de las entidades educativas que puedan trabajar con este diagnóstico respecto de las características de éste o sobre técnicas con las que se puede abordar. Por este motivo, es de gran relevancia profundizar sobre las percepciones y TS que poseen los docentes, agentes directos de trabajo con niños que posean esta NEE y su relación con la inclusión, tema que se tratará en este apartado. El SD no es considerado una enfermedad, sino como una acomodación de tipo cromosómica (Chen, 2016). Dentro del SD hay variabilidad en la configuración genética, fenotípica y en las manifestaciones clínicas, lo que podría llevar también a una diversidad en sus NEE (Díaz-Cuéllar et al., 2016). En general, una de las características más visibles en las personas que lo poseen la dificultad que les genera comunicarse verbalmente (Van Bysterveldt y Westerveld, 2016). Uno de los principales estudios en la temática, la primera investigación sobre el tema, corresponde a la investigación de experiencias de docentes que enseñan a niños con SD en los primeros años de escolarización (McFadden, 2014). Este estudio busca generar una mejor comprensión de la importancia del rol docente en la forma en que los niños experimentan la inclusión (o exclusión) en los primeros años de escolarización. Así, se evidencia que resulta más probable que los maestros incluyan eficazmente a los niños con SD en sus clases si cuentan con experiencias previas de interacción con ellos, ya que superan juicios y estereotipos equivocados sobre sus limitaciones (Opoku et al., 2018). Asimismo, encuentra que la colaboración que se genere entre colegas es crítica para apoyar las experiencias de los docentes. Van Bysterveldt y Westerveld (2016) estudiaron las narrativas de niños con SD, evidenciando las importantes dificultades que les genera producirlas. Los autores detectan la necesidad de encontrar formas para permitir que los niños con dificultades de comunicación expresen su voz, con la compañía y asistencia de un oyente en el aula.

Creencias de los docentes ante la inclusión educativa

Las creencias docentes influyen de forma importante en la formación inicial, práctica y formación continua de los docentes (Gómez et al., 2014). Por su parte, las creencias del profesorado sobre la inclusión representan un área poco investigada respecto de la importancia que poseen, considerando que el rol docente resulta fundamental en la promoción de una educación inclusiva (McFadden, 2014; Tyagi, 2016; De Boer et al., 2011). Granada et al. (2013) respaldan la importancia del rol docente en la inclusión, al manifestar que las creencias que sostenga el profesorado impactarían directamente en la disposición hacia las personas que presentan NEE. Argumentan que una actitud positiva por parte del docente favorecería las prácticas inclusivas, mientras que una disposición negativa minimizaría las oportunidades de que el estudiante aprenda y participe.

El reporte de una investigación muestra que, maestros que tenían más creencias positivas y niveles más altos de autoeficacia docente manifestaban un mayor nivel de intención de participar en prácticas inclusivas (MacFarlane y Woolfson, 2013). Se visualiza, además, que los docentes no se consideran expertos en la educación de los alumnos con NEE, dado que no se sentirían competentes ni seguros de enseñar a estos estudiantes. Así, se identifica que los profesores rechazarían con más frecuencia a los alumnos con NEE en comparación con sus compañeros de desarrollo típico (Boer et al., 2011). Al respecto, Tyagi (2016) destaca que un argumento frecuente de los maestros es la falta de conocimiento y capacitación en la temática, transformándose en una de las principales barreras para la inclusión educativa.

Teorías subjetivas y cambio subjetivo

El origen del concepto “Teoría Subjetiva” es atribuible a Groeben y Scheele, quienes las definen como cogniciones de la visión de sí mismo y del mundo, que se pueden entender como un conjunto complejo, que tiene una estructura argumentativa, por lo menos implícita, y que cumple funciones de explicación, predicción y tecnología, contenidas también en las teorías científicas (Groeben y Scheele, 2000). Las TS son representaciones individuales que se realizan sobre determinados fenómenos, las cuales se componen de diversos conceptos que se relacionan entre sí, cuya principal función correspondería a interpretar los datos que se obtienen, y si bien se asemejan a las teorías científicas, no buscarían la universalidad de sus postulados. Esto les posibilita además de comprender su propio mundo, comunicarse con su entorno. Así, las TS tienen una influencia directa en cómo el profesional comprende, planifica y finalmente actúa en su labor (Flick, 2014). Para Flick (2014) también, las TS representan hipótesis generadas en la vida cotidiana, que las personas establecen sobre sí mismas o de su entorno, y que se relacionarían entre sí por su temática.

Varios son los investigadores que han seguido la línea de la elaboración de teorías personales por parte de los docentes (p.e. Gastager et al., 2010; Kindermann y Riegel, 2016), buscando explorar la importancia del rol docente, las creencias que poseen en determinados contextos y sus hipótesis sobre diversas temáticas. Acerca del cambio de las TS de docentes, se ha encontrado que los docentes identifican principalmente cambios en su vida personal y profesional, atribuyendo como causales a factores externos y personales, con explicaciones que involucran ambos escenarios. Asimismo, reconocen la importancia del cambio personal en el cambio profesional (Castro et al., 2015). Un aspecto central de esta investigación, es el de cambio de TS o

cambio subjetivo, entendido como la “transformación de representaciones personales de naturaleza semántica que implican modificaciones en los modos de interpretación de las personas sobre determinados aspectos de su entorno y de su vida” (Castro et al., 2015, p. 366). Uno de los objetivos de esta investigación corresponde a identificar los cambios que se generan a lo largo del tiempo en las TS establecidas por las docentes, bajo el supuesto de que estas pueden irse modificando longitudinalmente y a medida que agregamos nuevos aprendizajes. Así, algunas se modificarían ante situaciones nuevas e importantes para la vida de la persona, tales como, por ejemplo, verse desafiados a educar a niños con esta NEE.

Finalizando la contextualización teórica cabe mencionar que la presente investigación apunta a propiciar una práctica docente reflexiva, promoviendo instancias durante la investigación, que les permitan reconocer aciertos y desaciertos en su quehacer pedagógico con los estudiantes; procurando así, la conciencia sobre los propios cambios surgidos en sus TS y los alcances de los mismos. Esta investigación pretende indagar el cambio subjetivo de docentes al trabajar por primera vez con estudiantes con SD, a fin de identificar modificaciones dentro de sus TS iniciales respecto de las finales, secuencialidad en los cambios, reflexión de los mismos y atribuciones personales a tales modificaciones. Esto, dado que el cambio sería un proceso secuencial determinado por episodios relevantes, donde la transformación de las interpretaciones de las personas sería expresada mediante explicaciones de diferente extensión y generalidad, permitiendo así, el proceso de contraste de visiones entre ambas docentes.

METODOLOGÍA

En este trabajo, se utiliza una metodología cualitativa, dado que, permite acceder con profundidad al cambio de las explicaciones e interpretaciones que tienen los participantes acerca del problema de investigación planteado. La investigación correspondió a un estudio de caso de dos docentes. Según Stake (2010) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de casos singulares, para llegar a comprender su actividad y sus circunstancias.

Participantes

Dado que el interés estuvo en investigar procesos de cambio subjetivo, la selección de los participantes se realizó de forma intencional, considerándose una situación privilegiada estudiar a docentes cuya experiencia fuese inicial en el trabajo con estudiantes con SD. Por razones de accesibilidad se tomó en primer lugar la decisión de realizar la investigación en un establecimiento educacional particular subvencionado de la comuna de Coquimbo, que actualmente cuenta con un Programa de Integración Escolar que incluye a dos estudiantes con SD. De este establecimiento cinco docentes cumplían la condición de enseñar por primera vez a estudiantes con SD, dos de ellas estuvieron dispuestas a participar del proceso de investigación. Estas tienen como profesión Pedagogía en inglés y Pedagogía general básica, contando la primera con menos de 5 años de experiencia, mientras que la segunda tiene más de 5 años de carrera como docente. Se realizaron tres entrevistas por docente y se analizaron seis bitácoras de cada una. Las docentes cumplían con el criterio de no tener experiencia en el trabajo con niños con SD. Para efectos de la presentación de resultados, los nombres fueron cambiados por un código, D1 para la primera docente y D2 para la segunda, para garantizar el anonimato de las participantes. Inicialmente se explicó a cada docente los objetivos de la entrevista y del estudio. Posteriormente se solicitó el consentimiento informado y autorización para grabar las entrevistas en audio, y se estableció un compromiso de confidencialidad acordado en una reunión previa a las primeras entrevistas. Las entrevistas se llevaron a cabo en lugares que a ambas participantes les acomodaban, luego fueron transcritas textualmente.

Instrumentos

Se utilizaron tres procedimientos de recolección de la información. A continuación, se describen en el orden temporal que fueron utilizados: 1) Bitácora personal: se diseñó un formato para que las docentes elaboraran quincenalmente una bitácora entre los meses de septiembre y diciembre, buscando explicitar la expresión de TS y buscando la generación de procesos reflexivos sobre sus prácticas. Esto complementó las entrevistas para el objetivo de describir sus TS. Las bitácoras fueron completadas digitalmente y enviadas vía correo electrónico. Como se observa en la figura 1, cada bitácora contenía preguntas. 2) Entrevistas en profundidad Individual: se utilizaron para recabar la mayor cantidad de información posible respecto a la temática. Específicamente, se buscó la reflexión de las docentes acerca de cómo ellas observaban el proceso de cambio de sus TS. Se realizaron tres entrevistas individuales por cada docente (seis en total), en un periodo de cuatro meses. Las dos primeras buscaban recabar la mayor cantidad de información sobre su propia mirada respecto de sus procesos de cambio subjetivo, mientras que la tercera estuvo dirigida a la validación comunicativa (Flick, 2014) de los resultados recogidos en las primeras entrevistas. 3) Entrevista en profundidad en conjunto: Finalmente se realizó una entrevista a ambas docentes con el fin de contrastar visiones y generar discusión acerca de la temática, propiciando así la emergencia de TS colectivas. En este punto, se les explicó a las entrevistadas los resultados que en este momento del estudio ya se tenían, buscando así contrastes, desacuerdos y acuerdos entre ambas partes sobre las TS reconstruidas.

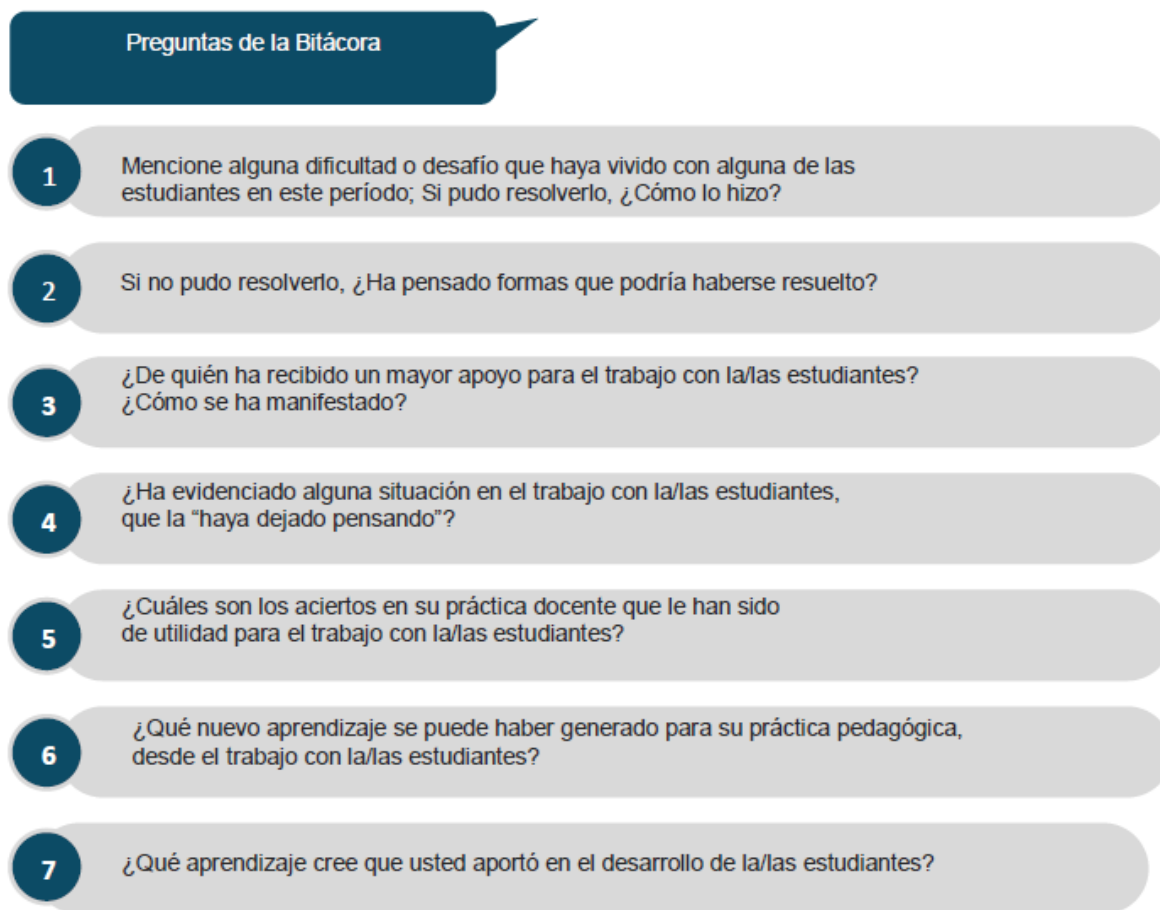


Fig. 1: Preguntas de las bitácoras de auto aplicación quincenal

Análisis

El análisis de los datos se llevó a cabo bajo el paradigma de codificación propuesto por la Teoría Fundamentada (Corbin y Strauss, 2008). El análisis de bitácoras y entrevistas consistió en reconstruir las TS de contenido implícito (Kroath, 1989; Lečei y Lepičnik, 2014) en las respuestas que daban las docentes, a fin de identificar acuerdos y contrastar posturas dentro de su experiencia. De igual forma, se buscó identificar percepciones de cambio en cada una de las docentes, respecto de sus TS iniciales en relación a las finales. La segunda etapa del análisis de datos se desarrolló examinando las bitácoras y entrevistas transcritas a través de la técnica de codificación abierta (Corbin y Strauss, 2008) con apoyo del programa de análisis cualitativo Atlas-ti 7.0. Se analizaron 7 entrevistas y un total de 12 bitácoras.

Cabe mencionar que los códigos asignados a las "citas" identificadas correspondieron a la reconstrucción de las TS individuales de cada una de las docentes. Con los códigos establecidos en la fase de codificación abierta, se establecieron "familias" (Corbin y Strauss, 2008) o categorías, agrupándose los mismos al identificarse temáticas comunes. Posteriormente se pasó a la codificación axial, donde se relacionaron las categorías con sus subcategorías o subfamilias, de acuerdo a sus propiedades y dimensiones. Finalmente se realizó una codificación selectiva, en la que integraron las categorías con el objetivo de crear un modelo teórico (Fig. 3) que explicó las relaciones establecidas en las TS que posee cada docente. Este modelo explicativo, se basó en la estructura temática para la TS sobre el propio cambio. Cabe mencionar que el modelo se sometió a evaluación y crítica de las mismas docentes.

RESULTADOS

Los resultados de la investigación se presentan explicitando las categorías encontradas con aquellas citas extraídas de las docentes que las representan mejor, para luego complementarlos con los gráficos correspondientes. Se utiliza NIÑA1 o NIÑA2, para hacer alusión a las estudiantes con diagnóstico de SD. Se utilizará e1, e2, e3 o e4, para indicar el número de entrevista en que surgió la cita.

Teorías subjetivas

Se reconstruyeron un total de 69 TS de las bitácoras y entrevistas analizadas, estas TS estuvieron fundamentadas en 184 citas, siendo tres las que más se repitieron en el discurso de ambas participantes: TS: Cuando trabajas con niños con SD, entonces se activa tu rol maternal. Esta TS fue fundamentada en 14 citas (7,6% del total de citas) y apuntaba que, ante el desconocimiento del trabajo con estudiantes con SD, las docentes se valieron de su rol como madre para poder lidiar con ellas. Por ejemplo, una de las docentes lo narra así: “Sí poh, más me valí de la experiencia previa que tengo de mamá... Era como la compañía de la NIÑA1... como la mamá de la NIÑA1 poh! Era la mamá de la NIÑA1 en el colegio...” (D1, e1³). La segunda TS más citada fue: Dado que no se me capacita, entonces desarrollo una formación autodidacta. Esta teoría aparece un total de 10 veces (5,4%), y hace mención a que debido a que las participantes no recibieron una capacitación sobre el trabajo con estudiantes con SD, se debían capacitar autónomamente, lo que dejaban ver en aseveraciones como: “Pero es un aprendizaje más autodidacta...es que tampoco puedo esperar a que llegue, porque no puedo quedarme eternamente ahí esperando...” (D2, e2). Finalmente, la TS: Dado que no tienes una experiencia laboral con SD, entonces se vuelve necesaria una capacitación sobre cómo abordarlo. Esta TS, fundamentada en un total de 7 citas (3,8%), hace referencia a que debido a que no poseían experiencia, se volvía necesaria una capacitación que les brindara herramientas para trabajar con las estudiantes. Esto se manifestó en verbalizaciones como: “A veces nos hacen talleres tan innecesarios en Consejo, que por qué no hacen uno que sirva realmente para todos. Porque ellas van subiendo de nivel, el próximo año va a primer ciclo, ya no se enfrentan sólo conmigo...” (D2, e1)

Evolución y cambio de teorías subjetivas de ambas participantes

Se analizó la evolución y cambios de cada una de las participantes (Figuras 2 y 1), para posteriormente elaborar un modelo que aunó ambas explicaciones sobre sus propios cambios. En los modelos (figuras 2 y 1) se entendió como obstaculizadores a aquellos fenómenos que dificulten la evolución o cambios en las TS de las docentes; mientras que los facilitadores corresponderán a aquellas situaciones que promuevan los cambios en las creencias y posterior cambio de actitud de las profesoras. Al visualizar las figuras se puede apreciar que ambas docentes concuerdan en que cambiaron sus TS en relación a cuatro grandes temáticas: percepción del SD, estrategias pedagógicas, apoyo laboral y dificultades. Se puede ver las TS representadas con una I. o con una F., buscando diferenciar las TS iniciales de las finales.

Dentro de las TS iniciales se puede apreciar que, respecto al SD, ambas docentes sentían temor y consideraban que podían no ser autovalentes, como lo explican a continuación: “No, realmente cuando era chica, o sea, como más joven, me daban miedo los SD.” (D1, e1) “... creo que era una persona que necesitaba de otra, que era poco autovalente. Pensaba que eran personas que necesitaban de mucho apoyo, o de una formación especial diferente a las que las personas normales tienen ...” (D2, e1). Si bien en estos relatos aparecía el temor y la percepción de que las personas con SD eran poco autovalentes, esta teoría cambia posteriormente desapareciendo el temor al conocerlos; así, por ejemplo, una docente relata: “... ese temor de que me pudiera pasar a mí...se derribó completamente al darme cuenta de que son capaces de hacer todo lo que los demás niños hacen.” (D2, e2).

Otra de las TS que cambió fue en las estrategias pedagógicas que utilizaban al inicio en comparación a las que terminaron siendo útiles. Así, pasaron de ser inicialmente intuitivas y basadas en pensar que debían utilizar un lenguaje diferente con las estudiantes, a pensar que tenían un manejo de estrategias basadas en la creatividad y la kinestesia. Así lo explican las docentes. “Entonces uno enseña prácticamente desde el sentido común, desde lo que uno cree que van a necesitar para pasar al otro nivel...” (D2, e1). Pasando luego a considerar lo siguiente: “Entonces me di cuenta que dinamismo, de saltar, de hacer alguna locura, de en algún minuto quedarse congelados, de correr, de hacer esas cosas, les llamaba la atención...y le hacía estar dispuestas” (D2, e1). También otra TS que fue cambiando fue la percepción del apoyo laboral, donde se inició apreciando a la asistente de aula y a la educadora de párvulos, para luego pasar a considerar a la educadora diferencial como un apoyo relevante en ambos casos. Así lo explican: “Recibo mucho apoyo de la asistente de aula. Se manifiesta en la disposición a ayudar cuando la estudiante se vuelve difícil de tratar.” (D1, bitácora 3) “La educadora me apoya en las actividades, si bien es cierto no tenemos horario de trabajo colaborativo, siempre está preocupada de lo que realizaré y como lo haré, está aportando ideas y también siendo partícipe de ellas” (D2, bitácora 3).

La última temática central sobre la que evidencian cambios se encuentra en la percepción de dificultades, dado que inicialmente percibían la falta de atención de las estudiantes como una gran dificultad, como también el bajo apoyo de sus colegas y el trabajo diferenciado. Lo que se evidencia así: “... es difícil trabajarlo con un niño regular por así decirlo, con la NIÑA1 era más...porque era más distraída, estaban sus cosas, tenía sus juguetes predilectos que estaban al frente...a ver si pesca el trabajo, si podíamos hacer un trabajo, así como más de contenido.” (D1, e1) “...no tuve la experiencia de compartir con ellas porque las sacaban. Las sacaban de mis clases para hacer un trabajo distinto con ellas, paralelo; para reforzar con ellas lenguaje, vocabulario, conceptos...” (D2, e1).

Estas impresiones dieron paso al siguiente cambio: “Me di cuenta que la dificultad estaba en mi cabeza, no en la de ellas. Que mis dificultades pasaban por mi ignorancia, y que si bien es cierto no he recibido una instrucción con respecto a ellas, ni lo que les pasa, ni lo que sienten, ni lo que viven...sí he podido compartir con ellas ...” (D2, e2). Finalmente, las docentes identifican como facilitadores del cambio lo siguiente: conocimiento del SD: Esta categoría representa la experiencia directa con niños con SD que han tenido las docentes al tenerlos integrados en sus aulas. Las docentes aseguran que el acercamiento con las estudiantes les permitió derribar barreras y mitos que tenían sobre su condición, lo que se grafica en la siguiente expresión: “Entonces esas cosas hicieron como derretir mi corazón, entonces todo ese temor de acercarme a ellas se derribó porque ellas me acercaron a ellas mismas.” (D2, e2)

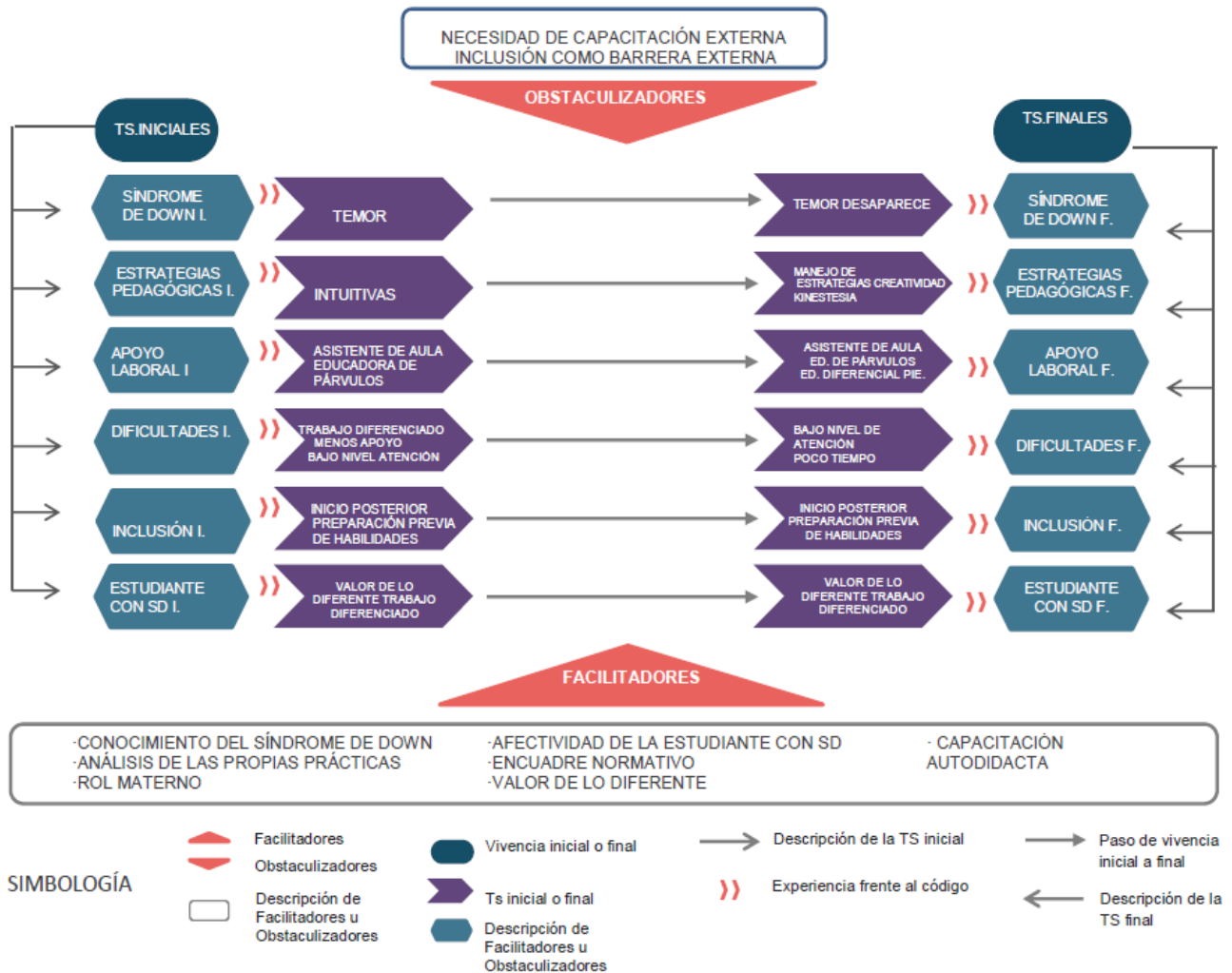


Fig. 2: Cambio de teorías subjetivas en Docente 1

Análisis de las propias prácticas: las profesoras reconocen que fue facilitado por el uso de las bitácoras, sirviéndoles para obtener la retroalimentación que no recibían de los pares; permitiéndoles así cambiar o continuar con las estrategias utilizadas. Esto, por ejemplo, lo vieron graficado en el siguiente análisis: “Es que con ellas lo afectivo funciona, me daba cuenta que funciona. Entonces puede que las estrategias no sean las mejores, o tengo que mejorarlas, con el tiempo siempre hay que hacerlo...” (D2, e2). Rol materno: Ambas docentes sintieron que su rol materno les sirvió para acercarse a ellas, como se detalla en la descripción de las TS al inicio.

Afectividad de la estudiante con SD: las docentes consideran que la afectividad de las estudiantes les permitió acercarse a ellas y derribar las barreras que surgían “...poder convivir con ellas, con lo especial de ellas, conocer ese lado tan de estos niños po, tan cariñosos, tan especial tan expresivos...” (D1, e2). Encuadre normativo: Dentro de los facilitadores para las docentes, estuvo el hecho de poder haber realizado un encuadre normativo con ellas, lo que les permitió acercarse. “Sí po, preferí altiro ponerme más sargento Pepper... Más sería también con ella, no con diminutivos, eso me sirvió, porque aprendí con la NIÑA1 también...No era alguien de autoridad que digamos. La NIÑA2 no...con la estudiante más chica, pude establecer ciertos límites...” (D1, e2).

Capacitación autodidacta: la capacitación autodidacta surge del recurso al que debieron recurrir ambas docentes, al no contar con una capacitación externa, tal como se detalla en la descripción de TS al inicio. Por su parte, se percibe como un obstaculizador la falta de capacitación externa, dado que ambas profesoras no contaron con ella antes ni durante el trabajo con las estudiantes, lo que se describió anteriormente. Por otra parte, se aprecian disensos en la percepción de la inclusión en educación regular para las estudiantes con SD, así como la visión de los mismos.

Respecto de la inclusión, una de las docentes considera que esta debería tener un inicio posterior, dado que debería contar con una preparación previa en habilidades que le permitan movilizarse acorde a sus capacidades, además de considerarla como un proceso de desarrollo de habilidades sociales. Mientras que la otra plantea que la inclusión en educación regular debería ser temprana. Ambas lo explican así: “Me tincan más otro tipo de enseñanza pa reinsertarse, educación cívica pa los SD, cómo manejarse en la calle, otro tipo de enseñanza que yo creo, otras instancias en las que ellos aprendan más para la vida.” (D1, e2), “Yo creo que mientras más temprano ingresen a la educación regular, es mejor, así se integran más” (D2, e3).

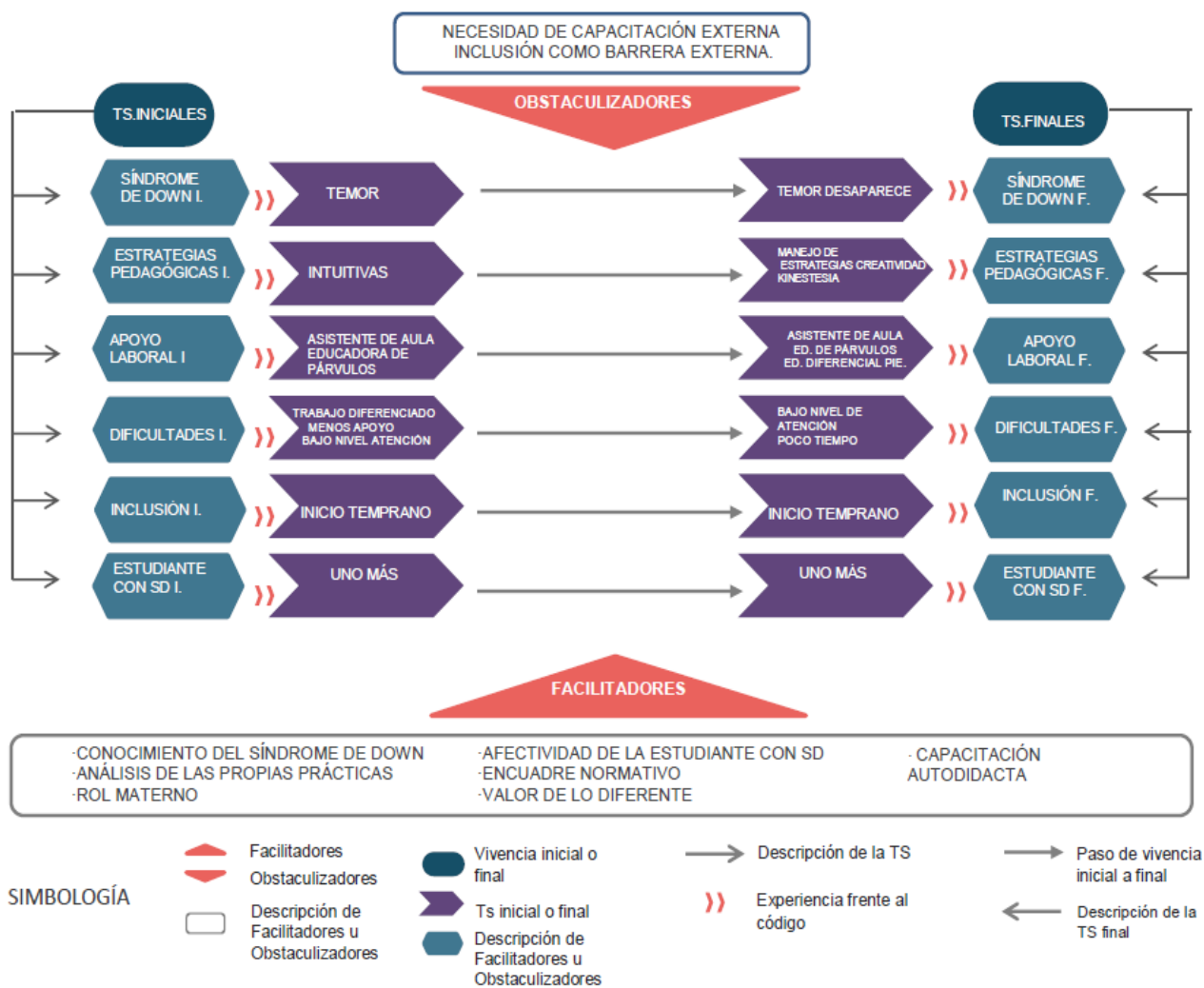


Fig. 3: Cambio de teorías subjetivas en Docente 2

Por su parte, las docentes también difieren en su percepción de las estudiantes con SD, dado que una de ellas haría referencia a la importancia de no normalizar sus capacidades, ya que lo diferente no sería malo; como tampoco consideraba negativo el hecho de que se trabajara aparte con ella, sino que lo apreciaba como una oportunidad para que las estudiantes aprendieran. En cambio, la otra profesora haría hincapié en la relevancia de tratarlos como uno más del grupo, a fin de favorecer su inclusión. Esto se puede ver reflejado en los siguientes relatos: “...tratar de comparar, yo creo que son personas incomparables...comparar a la NIÑA1 con el niño regular no es así... tratar de normalizar a tu hijo que es especial, no” (D1, e1) “Bueno, al principio trataba de utilizar estrategias que sabía que iban a funcionar como para el grupo de curso en general, no pensé en así como que funcionaran con ellas. A la larga funcionaron con ellas también, ahí fue cuando me di cuenta de que no son diferentes al resto” (D2, e2).

Como se puede apreciar, en ambos casos las TS en las que se evidencia desacuerdo no presentan cambios a lo largo del tiempo, manteniéndose de inicio a fin. Finalmente se construyó un modelo explicativo, a fin de establecer relaciones entre los diversos conceptos y TS aparecidas en los relatos de ambas docentes, el cual se detalla en la figura 4. Este modelo pone el cambio subjetivo como eje central. Se distinguen facilitadores (conocer el SD, análisis de las propias prácticas, afectividad de las estudiantes, encuadre normativo y valorar lo diferente) que ya han sido explicados con anterioridad y obstaculizadores que además conformarían su propio contexto laboral como: primera experiencia profesional con estudiantes con SD, ausencia de capacitación en la temática y primera experiencia del actual personal del centro educativo con el diagnóstico, dado que según refieren y sin tener mayores antecedentes, hace más de 20 años habrían tenido algún estudiante con dichas características.

En cuanto a las herramientas que las participantes utilizan para hacerle frente a los obstaculizadores se destacan el rol maternal y la capacitación autodidacta. Por su parte, se logra identificar que las TS que se generan a partir del cambio subjetivo son las ya descritas en la Fig. 3: TS sobre el SD, TS sobre estrategias pedagógicas, TS sobre apoyo laboral y TS sobre las dificultades surgidas en el trabajo con el diagnóstico SD. En cuanto a cómo ocurre este proceso de cambio, las docentes identifican al análisis de las propias prácticas como causales de dichos cambios, ya que la reflexión se generaría al enfrentarse con las estudiantes con SD y recibir retroalimentación basado en lo que funciona o no con ellas, tal como se ha mostrado antes. En relación a cómo ellas se dan cuenta de que han cambiado, cabe mencionar que identifican el uso de las bitácoras y la familia como elementos que les permiten darse cuenta de sus cambios, así como la autopercepción de cambio y el deseo de ver a las estudiantes. Esto se puede ejemplificar en el siguiente relato: “A nivel laboral no, pero a nivel familia sí, mi esposo. Porque yo le hablaba mucho de ellas, yo le comentaba. .. Entonces se dio cuenta de que yo estaba hablando mucho de ellas, cuando al principio yo tenía temor...” (D2, e3).

Respecto a las consecuencias percibidas de esos cambios, ambas participantes identifican la percepción de autoeficacia docente y una mayor seguridad en el futuro trabajo con estudiantes con SD, lo que se puede evidenciar en el siguiente relato: “Ya hay una pequeña experiencia, ya como que si pudiera trabajar de nuevo...tendría esta pequeña experiencia de cómo enfrentarme al tiro... llegaría más confiada” (D1, e3). Finalmente, se pueden apreciar dos TS en las docentes que no evidencian cambios, las que corresponden a la visión del estudiante con SD y la percepción de la inclusión; temáticas que ya fueron analizadas.

DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo por objetivo describir, interpretar y contrastar las TS que sustentan las docentes que enseñan por primera vez a estudiantes con SD, y los cambios que experimentan tales TS. Para ello, se estudió a dos docentes que cumplen con la característica de tener por primera vez en sus aulas a estudiantes con SD. Respecto a nuestra primera pregunta ¿Cuáles son las teorías subjetivas que tienen los profesores que enseñan por primera vez a estudiantes con síndrome de Down? se puede concluir que se evidencia consenso en cuatro temáticas y disenso en dos, hay diversos factores que pueden aportar en la comprensión de estas diferencias en sus TS, uno de los que ha destacado la literatura es la experiencia profesional previa del docente (MacFarlane y Woolfson, 2013), por ejemplo se ha evidenciado cómo la experiencia profesional con niños con SD modifica las concepciones de inteligencia (Enea-Drapeau et al., 2017). El análisis permitió visualizar que las TS de ambas docentes evolucionaron de manera similar al concordar en el cambio de cuatro ejes: percepción del SD, apoyo laboral, estrategias pedagógicas y dificultades percibidas; mientras que se aprecia disenso en las creencias sobre la inclusión escolar y la visión del estudiante con SD.

Una de las docentes propuso que la inclusión debiese implementarse como medida para desarrollar habilidades sociales más que para igualar su aprendizaje al del resto de sus pares, lo que concuerda con los planteamientos de Valdivia et al. (2013), quienes argumentan que incluir estudiantes con SD en el sistema educativo regular, promovería en ellos la adquisición de nuevas formas de aprendizaje e interacción mediante el contacto diario con niños sin dificultades del desarrollo, facilitándose así la adquisición de habilidades de interacción social.

Respecto de la segunda interrogante ¿cómo es el cambio de estas teorías, desde su propia perspectiva? se puede señalar que el cambio se produciría gracias a los facilitadores mencionados en párrafos anteriores; mientras que se vería dificultado por obstaculizadores que forman parte del contexto en el que se desenvuelven. Asimismo, los resultados arrojados por las docentes muestran que el cambio personal que se generó en ellas, específicamente en el paso del temor hacia la afectividad con las estudiantes influyó directamente en el cambio profesional que pudieron probar con ellas. Estos se generaron en parte por el acercamiento a un diagnóstico del que no tenían mayores antecedentes y del que paulatinamente fueron sabiendo más gracias a una motivación personal.

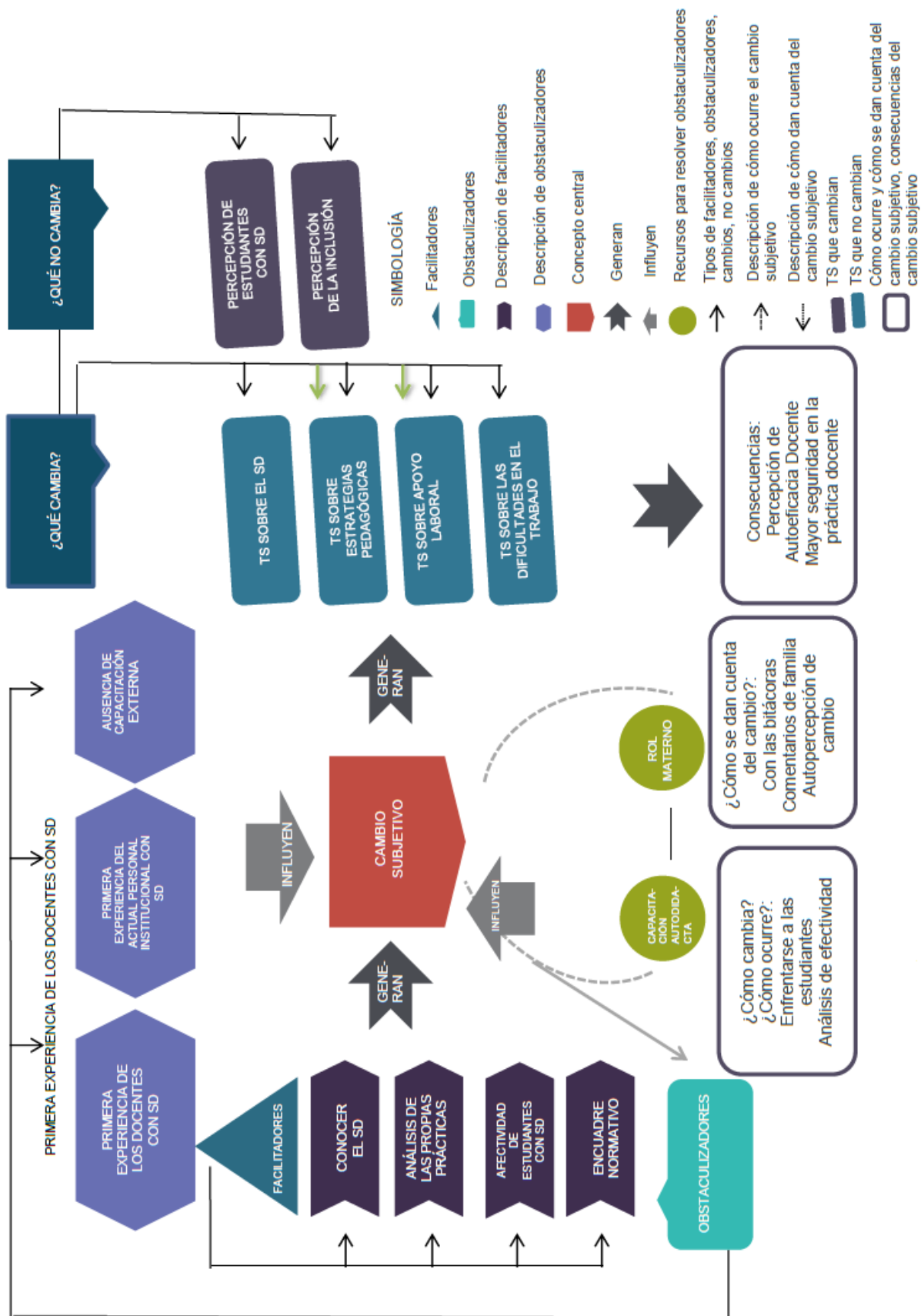


Fig. 4: Modelo de las teorías subjetivas de su propio cambio

En relación al cambio se puede mencionar que la evolución en las formas de interpretación subjetiva es lenta y gradual (Vosniadou, 2007) y, si bien se requiere de práctica para que los cambios sean estables en el tiempo, se plantea que la posibilidad de dicha permanencia también podría darse por la transformación de las prácticas en interacción con una reflexión sobre ellas y las TS que las orientan (Cuadra et al., 2017). De igual modo, los cambios en las TS se generan como resultado de procesos explícitos de toma de conciencia y de reflexión, proceso que en este caso fue identificado por las docentes tanto en la segunda entrevista como en el llenado de las bitácoras. Así pues, las participantes señalaron que el hecho de completar las bitácoras de manera quincenal, les facilitó ser conscientes de sus propias prácticas y generar reflexión sobre las estrategias que implementaron con las estudiantes. Así, las docentes de esta investigación comentaron que las entrevistas no sólo les facilitaron reflexionar sobre sus prácticas, sino que les permitió ver las situaciones desde la mirada de la otra docente y visualizar otras técnicas de intervención.

En relación a los procesos reflexivos, Gómez (2008) plantea que la información proveniente de espacios evaluativos (bitácoras), considerados por las docentes como instancias de “autoevaluación” de las propias prácticas, retroalimentarían su quehacer y permitirían el ajuste de estrategias de enseñanza para lograr nuevos aprendizajes. De esta forma, se promovería la búsqueda permanente de estrategias y herramientas que permitan alcanzar los logros deseados. Las entrevistas llevadas a cabo con las docentes contribuyeron a generar procesos reflexivos, tal y como lo plantea Peter Kelly (2006), cuando indica que aquellos docentes con una identidad más reflexiva y discursiva podrían, a través de conversaciones referentes a su práctica, adoptar posturas que den respuesta a las dificultades que evidencien sus estudiantes, ya que se generaría colaboración entre colegas para poder resolverlas. Así, resulta de gran importancia el poder institucionalizar reuniones de reflexión colectiva como parte de las actividades docentes que sean reconocidas por los directivos del centro educativo en que se desempeñen, ya que existirían pocos espacios y un tiempo reducido en la carga docente, para socializar sus conductas y prácticas, y tomar así decisiones conscientes (Gómez et al., 2012).

Esto también es percibido por las profesoras, quienes afirmaron que, tal como lo señala McFadden (2014), el trabajo en equipo resultaría fundamental para desarrollar estrategias pedagógicas eficaces con estudiantes con SD, aún más, la colaboración entre docentes predice la calidad de las acciones inclusivas (Engevik et al., 2016), por lo que se tornaría necesaria la implementación de espacios para discutir grupalmente en torno a las prácticas y tácticas que pudiesen dar resultado en el trabajo con las estudiantes. Ambas docentes refieren que el proceso reflexivo, de completar bitácoras y participar de las entrevistas, han generado que actualmente se sientan más preparadas para trabajar con estudiantes con SD, lo que implica un aumento de la percepción de autoeficacia docente como resultado del cambio subjetivo. Junto con la incorporación de espacios reflexivos es importante atender a un problema de fondo y que han evidenciado los profesores continuamente, en éste y otros estudios, sobre la necesidad de formación profesional y continua en temáticas de inclusión, más allá de eso hay evidencia que muestra que la actitud hacia la educación inclusiva no es siquiera modelada desde la propia formación que reciben los docentes (Flores et al., 2017; Louzada et al., 2015; Sevilla et al., 2018). Finalmente, una limitación respecto al alcance de los resultados alcanzados se aprecia en que, al ser una investigación centrada en el cambio subjetivo, no se generó un contraste con los cambios objetivos del quehacer pedagógico. Tal propósito nos parece necesario pero excede los objetivos y límites de este estudio.

CONCLUSIONES

Basados en los hallazgos de esta investigación y su discusión es posible concluir que: 1) cuando a las docentes no se les ofrece capacitación para el trabajo pedagógico con el SD estas recurren a estrategias maternas; 2) aun cuando reclaman la falta de capacitación se sienten impulsadas a la autoformación; 3) las profesoras cambiaron su percepción del SD. Inicialmente sentían temor ante ellos y los consideraban como no-autovalentes, lo que cambió radicalmente a partir de sus interacciones con niños con SD reales; 4) también cambiaron sus estrategias pedagógicas. Inicialmente, pensaban que se trataba de usar un lenguaje diferente, posteriormente comprendieron que podían usar la creatividad y la kinestesia; 5) un importante cambio fue respecto al aprecio del trabajo colaborativo con la asistente de aula, con la educadora de párvulos y muy especialmente, con la educadora diferencial; 6) otro cambio ocurrió en su interpretación de las grandes dificultades atribuidas a los alumnos con SD. Con el tiempo, se dieron cuenta de que el principal obstáculo eran sus propias representaciones sobre ellos; 7) entre los facilitadores del cambio reconocieron el papel de su experiencia directa con el SD en el aula, la reflexión sobre sus propias prácticas, el rol materno adoptado, el afecto propio de los niños con SD, el uso de una disciplina estricta y la capacitación autodidacta. 8) Respecto a la inclusión, las docentes presentaban visiones antagónicas, ya que una consideraba que los niños deben ser preparados antes para llegar al aula regular a normalizarse, mientras la otra consideraba que deben incluirse desde el principio porque la meta no es normalizarlos, pues son únicos; y 9) el procedimiento metodológico de este estudio, compuesto por entrevistas y bitácoras, fue el principal motor del cambio para estas profesoras, ya que les permitió observar y reflexionar sobre sus propias prácticas y valorar la contrastación con las experiencias de otros colegas.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen el apoyo de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), a través del proyecto FONDECYT N°1161721

REFERENCIAS

- Bien O., Merten, S., y Schnotz, W., The individual theories of teachers about vocabulary work with mono- and plurilingual students in the german language classroom. In: Schnotz W., Kauertz A., Ludwig H., Müller A., Pretsch J. (eds) *Multidisciplinary Research on Teaching and Learning*, Palgrave Macmillan, Londres, Inglaterra (2015)
- Chen, H., Down Syndrome. In: *Atlas of Genetic Diagnosis and Counseling*, doi.org/10.1007/978-1-4614-6430-3, Springer, New York, NY (2016)
- Corbin, J., y Strauss, A., *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, 3ª edición, Sage, California, Estados Unidos (2008)
- Cuadra, D., P.J. Castro y otras dos autoras, *A review of research on teachers' subjective theories: contributions to the study of teacher education*, *Psychol. Education*, 54(3),1-22 (2017)
- De Boer, A., Pijl, S., y Minnaert, A., *Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature*, doi: 10.1080/13603110903030089, *Int. J. Inclusive. Educ.*, 15(3), 331-353 (2011)
- Díaz-Cuéllar, S., Yokoyama-Rebollar, E., y Del Castillo-Ruiz, V., *Genómica del síndrome de Down*. *Acta Pediatr Mex.*, ISSN 2395-8235, 37(5), 289-296 (2016)
- Donovan, D., Borda, E., Hanley, D., y Landel, C., *Participation in a multi-institutional curriculum development project changed science faculty knowledge and beliefs about teaching science*, doi: 10.1007/s10972-014-9414-z, *J. of Science Teacher Education*, 26(2), 193-216 (2015)
- Enea-Drapeau, C., Carlier, M., y Huguet, P., *Implicit theories concerning the intelligence of individuals with Down syndrome*, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0188513>, *PLOS ONE*, 12(11), 1-12 (2017)
- Engevik, L.I., Næss, K-A.B., y Berntsen, L., *Quality of inclusion and related predictors: teachers' reports of educational provisions offered to students with down syndrome*, DOI: 10.1080/00313831.2016.1212252, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62, 34-51 (2016)
- Flick, U., *An Introduction to Qualitative Research*, 5ª edición, Sage, Londres, Inglaterra (2014)
- Flores, V. J., García, I., y Romero, S., *Prácticas inclusivas en la formación docente en México*, <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>, *Liberabit*, 23(1), 39-56 (2017)
- Florian, L., *Inclusion: special or inclusive education: future trends*, doi: 10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x, *Brit. J. of Special Educ.*, 35, 202-208 (2008)
- Gastager, A., Patry, J., y Wiedemair, A., *Subjective theories about participation at school*. Newsletter from EARLI SIG 13 Moral and Democratic Education, 6, 1-20 (2010)
- Gilmore, L., Campbell, J., y Cuskelly, M., *Developmental expectations, personality stereotypes, and attitudes towards inclusive education: community and teacher views of down syndrome*, *Int. J. Disabil. Dev. Ed.*, 50(1), 65-76 (2003)
- Gómez, V., Muñoz, C., y otros cuatro autores, *Creencias y oportunidades de aprendizaje en la práctica educativa en contextos de pobreza*, doi: S0185269814706300, *Perfiles educativos*, 36, 173-188 (2014)
- Gómez, V., *La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio*, *Pensamiento Educativo*, 43, 271-283 (2008)
- Gómez, V., Guerra, P., y otros cuatro autores, *Díadas reflexivas colaborativas: construyendo nuevos significados sobre aprendizaje y enseñanza*, *Electronic J. of Research in Educational Psychology*, 26(1), 271-310 (2012)
- Granada, M., Pomés, M., y Sanhueza, S., *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*, *Pap. trab. - Cent. Estud. Interdiscip. Etnolingüíst. Antropol. Sociocult.*, 25, 51-59 (2013)
- Groeben, N., y Scheele, B., *Dialogue-hermeneutic method and the "research program subjective theories"*, doi: 10.17169/fqs-1.2.1079, *Forum: Qualitative Social Research*, 2(1), 1-9 (2000)
- Kelly, P., *What is teacher learning? a socio-cultural perspective*. *Oxford Review of Education*, ISSN: 03054985, 32(4), 505-519 (2006)
- Kindermann, K., y Riegel, U., *Subjective theories of teachers: variations and methodical modifications of a research program*, *Forum Qualitative Research*, 17(2) (2016)
- Kolbe, M. y Boos, M., *Facilitating group decision-making: facilitator's subjective theories on group coordination*, doi:10.17169/fqs-10.1.1244, *Forum: Qualitative Social Research*, 10 (2008)
- Kroath, F., *How do teachers change their practical theories?*, doi: 10.1080/0305764890190108, *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 59-69 (1989)

- Laluvein, J., *School inclusion and the 'community of practice'*, doi: 10.1080/13603110802500950, International Journal of Inclusive Education, 14, 35-48 (2010)
- Lečei, A. y Lepičnik, J., *Implicit theoris of educators and william glasser's choice theory*, Metodički obzori, ISSN: 1848-8455, 9 (2), 35-46 (2014)
- Louzada, J.C., Martins, S.E., y Giroto, C. R., *Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil*, Revista mexicana de investigación educativa, ISSN 1405-6666 , 20(64), 95-122 (2015)
- MacFarlane, K. y Woolfson, L., *Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: an application of the theory of planned behavior*, doi: 10.1016/j.tate.2012.08.006, Teach. Teach. Educ., 29, 46-52 (2013)
- McFadden, A.T., *The experiences of teachers teaching children with down syndrome in the early years of schooling*, Tesis de Doctorado, Queensland University of Technology (2014)
- Ministerio de Educación., *Nueva plataforma programa integración escolar 2017*, (2016)
- Opoku, M., Tawiah, R., y otros tres autores, *Teaching students with Down syndrome in regular classrooms in Ghana: views of secondary school mathematics teachers*, DOI: 10.1080/1034912X.2018.1527297, International Journal of Disability, Development and Education, 66, 218-232 (2018)
- Sevilla, D. E., Martín, M.J., y Jenaro, C., *Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales*, Innovación educativa, ISSN 1665-2673, 18(78), 115-141 (2018)
- Stake, R.E., *Qualitative Research: Studying How Things Work*. The Guilford Press, New York, Estados Unidos (2010)
- Tyagi, G., *Role of teacher in inclusive education*, International Journal of Education and applied research, ISSN : 2348-0033, 6(1), 1-2 (2016)
- Valdivia, R., Pfeifer, L., y otros tres autores, *Habilidades e Interacciones sociales de los niños con síndrome de Down en la Educación Ordinaria*, doi: 10.1016/S1138-2074(13)70037-X, Rev. Med. Int. Sindr. Down, 17(2), 29-34 (2013)
- Van Bysterveldt, A. y Westerveld, M., *Children with down syndrome sharing past personal event narratives with their teacher aides: a pilot study*, doi: 10.1080/1034912X.2016.1199850, Int. J. of Disability, Development and Education, 64, 1-21 (2016)
- Vosniadou, S., *Conceptual change and education*, doi: 10.1159/000097684, Hum Dev, 50, 47–54 (2007)

Página en blanco