

LAS ACTITUDES DEL ALUMNO MONITOR ANTE SU COMPAÑERO CON BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

LAURA LETICIA NÚÑEZ RICARIO / NÉSTOR TADEO MANCILLAS FLORES / ANA LUISA GARZA ORTA
Escuela Normal Regional de Especialización del Estado de Coahuila

RESUMEN: Desde tiempo atrás se han intentado realizar diferentes estrategias para favorecer el proceso de inclusión de manera general como “escuela de tiempo completo”, “escuela siempre abierta”, “escuela para padres”, sin embargo, no existe un programa explícito donde los propios alumnos se concienticen y tengan una actitud ante los compañeros que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, que minimicen dichas barreras.

El maestro en la escuela incluyente es un elemento clave para la inclusión en el aula puesto que puede abordar temas de manera grupal, subgrupal u otras formas de agrupación para favorecer la ayuda

mutua. Una estrategia es el apoyo tutorial con un compañero más competente.

¿Esta estrategia realmente favorece la inclusión en nuestros contextos?, ¿qué rasgos actitudinales del alumno monitor son propicios para ésta?

Esta investigación muestra la perspectiva que los alumnos monitor tienen con respecto a sus compañeros y a su función como tales.

PALABRAS CLAVE: Actitudes del estudiante; alternativas educativas; aprendizaje cooperativo; educación especial.

Introducción

El presente trabajo se realiza a partir de la percepción de un fenómeno de interacción social entre alumnos en la escuela primaria federal Profesor Manuel Morales Corral de Durango; Dgo. México. La inclusión plena de la diversidad del alumnado, conduce a investigar las actitudes que tienen los integrantes de un grupo escolar, principalmente de los que tienen mayor contacto con las y los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en los procesos educativos.

A partir de esta situación, se realiza la investigación sobre las actitudes de las niñas y los niños monitores (alumno más competente que ayuda a otro) ante los

compañeros que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, pues son los menores más cercanos, quienes vivencian la inclusión.

El término “barreras para el aprendizaje y la participación” se adopta en lugar de “necesidades educativas especiales” para hacer referencia a las dificultades que surgen de la interacción entre los estudiantes o los contextos, éstas las puede experimentar cualquier alumno o alumna (Booth & Ainscow, 2000).

Los resultados de esta investigación permiten vislumbrar el impacto emocional que tiene en los alumnos monitor la convivencia con alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación.

Contenido

Dentro de un sistema educativo sistemático se practican acciones específicas que permitan elevar la calidad de la educación. El propósito fundamental de la educación especial es lograr el acceso y la permanencia de los alumnos con necesidades educativas especiales en los espacios de educación regular.

Dentro de la escuela primaria se ha observado que la interacción social en los grupos constituye una parte fundamental en su proceso de formación (Luria, L. 1986) la cual parte de las operaciones sociológicas, psicológicas y culturales (Vigotsky, L. 2001) e incluye a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, por ello, se ha considerado importante la interacción de un alumno competente, como es el caso de un monitor, para el desarrollo de ambos.

El término “barreras para el aprendizaje y la participación” es de reciente uso en América Latina, se adopta en lugar de “necesidades educativas especiales” para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se utiliza en el documento para generar una corriente a favor de la inclusión de las personas con discapacidad y otros grupos marginados en el conjunto de la sociedad. (UNESCO, 2004) Un alumno enfrenta dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (González, E. 2000) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de

acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo (SEP, 2000).

Las barreras para el aprendizaje y la participación aparecen cuando un alumno presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio; por lo tanto requiere de recursos mayores o diferentes, que pueden ser profesionales, materiales, arquitectónicos y curriculares (Argyris, C. 1999).

Partiendo del sentido de la educación inclusiva “asegurar el derecho a la educación de todos los alumnos” cuales quiera que sean sus características o dificultades, a fin de construir una sociedad más justa (Planella, J. 2005) es que se desarrolla esta investigación para apoyar el proceso, al observar al alumno monitor como un recurso en pro de la inclusión en los centros educativos, considerados por Booth, como los contextos formales que imparten educación inicial, básica, media superior y superior.

Un alumno monitor es aquel intermediario del proceso de enseñanza aprendizaje quien pasa a ocupar el lugar del que enseña; se ubica dentro del mismo espacio físico del aula. Es un menor escogido entre los alumnos más adelantados, que se ocupa de conducir el aprendizaje de sus pares (Querrién, A. 1995).

El alumno monitor se ubica dentro de la clase, las destrezas de colaboración que posee, se adquieren de los rasgos individuales y del grupo (Duran, E. 2006). La simultaneidad de la enseñanza y el aprendizaje no desaparece porque no existe separación entre grupos (Querrién, A. 1995).

El término se promueve a partir de la participación del alumnado en la gestión del centro y del aula, en la resolución positiva de los conflictos y en la elaboración de las normas de convivencia. Algunas estructuras que se pueden utilizar son: alumnos/as mediadores, alumnos/as ayudantes o alumnos/as tutores. (CTROADI, 2009, pág. 7 y 8).

Los alumnos monitores aprenden los procedimientos y estrategias de la convivencia dentro de grupos heterogéneos. Aprenden a compartir y a solidarizarse con el

compañero, sea este igual o diferente (Fernández, P. 2002): poseen rasgos demográficos, se encuentra dentro de un grupo, cuenta con datos personales de identificación y rasgos de dominio, es decir, la competencia curricular y las destrezas para el aprendizaje son mayores a las del grupo de referencia (Duran, E. 2006).

Los conocimientos que transmite un alumno monitor son obtenidos dentro de la misma clase impartida por el profesor (Querrién, A. 1995) y tienen por destinatarios un alumnado heterogéneo, que se dispone alrededor del monitor o bien en hileras, creando una suerte de subgrupos, dentro del mismo espacio físico del aula.

Con base a lo anterior, surge la pregunta de investigación: ¿Qué actitudes presenta el alumno monitor al trabajar con su compañero con barreras para el aprendizaje y la participación?

El conocer las actitudes del monitor, permite detectar posibles candidatos para apoyar futuras generaciones cuya diversidad del alumnado incluya a los que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, considerando actitudes favorables.

Analizar las actitudes del monitor así como los sentimientos, pensamientos y conductas, para determinar quiénes pueden acompañar, guiar y apoyar a un alumno con barreras para el aprendizaje y la participación, sin nombrarlo al azar, sino considerar una serie de rúbricas que faciliten a los docentes la detección de alumnos monitores dentro del aula.

Para llevar a cabo la presente investigación se consideraron las dos categorías esenciales: las actitudes alumno monitor y la otra ante su compañero con barreras para el aprendizaje y la participación. Se revisaron los expedientes de los alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación para ubicar en una tabla de concentración los factores asociados a éstas. Se ubicó el escenario, es decir, 6 grupos que cuentan con un monitor de la escuela primaria Profesor Manuel Morales Corral y se plasmaron las expectativas del problema.

Posteriormente se seleccionó una población de 10 alumnos monitores para aplicar ambos instrumentos, con la intención de filtrar 6 informantes cuya participación permitiera alcanzar los objetivos de la investigación.

A los participantes se les preguntó si querían participar, se solicitaron los permisos correspondientes a dirección y maestros titulares así como a padres de familia. Se aplicó el guion de observación en las aulas de cada participante, la entrevista semiestructurada en el aula de recursos de educación especial de uno por uno. Posteriormente se reunió a los seis informantes para plantear las mismas preguntas (grupo focal), definidas a partir del objetivo de la investigación.

Las entrevistas y el grupo focal fueron grabadas en audio-video, con una cámara digital para su posterior transcripción en un programa procesador de textos y realizar el análisis. Se utilizó el programa MaxQda 10 (Software for Qualitative Data Analysis), utilizado para cualificar datos de estudios principalmente sociológicos y codificar datos obtenidos.

El análisis de datos fue mediante la inducción, es decir, las palabras clave de cada una de las entrevistas arrojaba un dato de la realidad, el cual se clasificaba como un código para posteriormente hacer la vinculación a una dimensión operativa; como parte importante para dar respuesta a las preguntas de investigación. Se realizó un encajonamiento de las unidades de análisis en las dimensiones operativas, a partir de los códigos que arrojaron los instrumentos, con modificación de las dimensiones operativas, añadiendo o eliminado algunas.

Por último, a partir de los datos encontrados, se muestran las inferencias sobre la acción monitora y el proceso de inclusión, tomando como referente las actitudes encontradas.

A partir de la triangulación de los datos, tanto de los informantes como de la revisión teórica y bibliográfica, se infieren múltiples aspectos relacionados con la función del monitor y sus actitudes ante su compañero con barreras para el aprendizaje y la participación. La investigación, data desde el año 2007 a la fecha, por lo que se infiere que

el cambio de actitud sigue un cambio paulitino y continuo que requiere de la modificación de los actores involucrados de las prácticas del trabajo colaborativo.

Conclusiones

Para que la ayuda entre iguales (acción monitora) realmente resulte como estrategia de colaboración, es necesaria una actitud de compromiso consigo mismo, como persona, alumno o maestro, sea cual fuere la función en el centro educativo para remover o minimizar las barreras para el aprendizaje y participación.

La mayoría de los alumnos monitores muestran una actitud acogedora y de amistad, la cual puede crear un círculo virtuoso para que todos los miembros de la comunidad, con o sin discapacidad, migrantes, niños enfermos, problemas de conducta o del entorno social u otra condición, puedan participar en las actividades curriculares y en general en la vida de la escuela.

La población estudiada muestra actitudes sociales propicias para que los alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación aprendan a su propio ritmo y al mismo tiempo participen al menos en su equipo de trabajo al involucrarse en las actividades del mismo.

Prevalecen actitudes de ayuda de unos a otros, es decir, se ofrecen para apoyar a sus compañeros, preguntan al maestro si pueden colaborar con su compañero cuando detectan una barrera, informan al maestro al observar que no participan y promueven su participación con reforzadores sociales.

Una actitud que se marca en esta investigación es que el alumno monitor funge como abogado cuando su compañero con barreras para el aprendizaje y la participación es tratado injustamente, ya sea de un coetáneo o incluso del mismo maestro o maestra.

A diferencia del resto de los compañeros del grupo, los alumnos monitores establecen contacto con el compañero que presenta barreras para el aprendizaje y la participación, además tienen actitudes de protección, de cuidado, buscando acciones para resolver las dificultades, ya sea por sí mismos o solicitando ayuda de maestros, padres u otros alumnos.

Una actitud integradora propicia la comunicación sujeto-sujeto y por consiguiente unifica la participación de ambos en la construcción de competencias cultivadas en la escuela. La actitud totalmente inclusiva es todavía una utopía.

Referencias

- Ainscow, M. (2000). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Narcea. Madrid.
- Argyris, C. (1999). *Sobre el aprendizaje organizacional. Pensamiento y gestión*. México. Oxford.
- Booth, Tony y otros. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education. CSIE, Bristol UK.
- CTROADI. Centro territorial de recursos para la Orientación, la atención a la diversidad y la Interculturalidad. (2009). *Inclusión social estrategias organizativas y metodológicas*. Albacete. Castilla La Mancha.
- Duran, Elena (2006). *Modelo del alumno para sistemas de aprendizaje colaborativo*. Workshp de inteligencia artificial en educación. Santiago.
- Fernández Berrocal, Pablo. (2002). *La interacción social en contextos educativos*. XXI.
- González, Eugenio (2000). *Necesidades Educativas Especiales. Intervención psicoeducativa*. Ed. CCS. Sexta edición. Madrid.
- Luria, Leontiev, (1986), *Psicología y pedagogía*. Ed. Akal. Madrid, España traducción: 2006.
- Planella, Jordy. (2005). *La educación social y los niños con discapacidad: notas sobre un territorio casi inexplorado*. Ed. Paidós. Barcelona
- Querrién, Anne (1995), "Cap. 4: "Formación del ejército del trabajo" y "Cap. 5: "La articulación colectiva de los niños", en: *Trabajos elementales sobre la escuela primaria. La Piqueta*, Barcelona, pp. 33-62.
- SEP. (2000). *La educación especial, la integración educativa y las necesidades educativas especiales*. Cooperación Española. México
- UNESCO. (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. OREALC.UNESCO. Santiago, Chile.
- Vigotsky, L.S. (2001). *Psicología Pedagógica*. Buenos. Aires. Aique