

**UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
LEÓN**

**ESTUDIOS CON RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ
OFICIAL POR DECRETO PRESIDENCIAL DEL 3 ABRIL DE 1981**



**PRÁCTICAS INCLUSIVAS DE DOCENTES DE TELESECUNDARIA
EN UN CONTEXTO DE VIOLENCIA Y DROGADICCIÓN**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN EDUCACIÓN**

PRESENTA

TERESA ZAMORANO CABRERA

Asesora
Dra. Antares Vázquez Alatorre

LEÓN, GTO.

2014

Índice

| | |
|---|----|
| Introducción | 2 |
| Capítulo I. Planteamiento del Problema..... | 5 |
| 1.1 Los maestros frente al problema de violencia y drogadicción, con acciones de exclusión e inclusión..... | 5 |
| 1.1.1 Acciones..... | 8 |
| 1.1.2 Exclusión..... | 11 |
| 1.1.3 Inclusión..... | 12 |
| 1.1.4 Contexto de violencia y drogas en las escuelas | 16 |
| 1.1.5 Factores de riesgo | 31 |
| 1.1.6 Los factores de protección | 36 |
| 1.1.7 Estadísticas del problema..... | 40 |
| 1.1.8 El consumo de drogas como factor que eleva los índices de violencia | 42 |
| 1.1.9 Violencia y consumo de drogas en escuelas secundarias, en México y otros países..... | 45 |
| 1.1.10 El papel del docente y de la escuela como agentes preventivos | 48 |
| 1.1.11 Pregunta de investigación y objetivos..... | 59 |
| 1.1.12 Justificación del estudio | 60 |
| Capítulo II. Marco teórico..... | 62 |

| | |
|--|-----|
| 2.1 Estudios previos..... | 62 |
| 2.1.1 Uso de las drogas. | 67 |
| 2.1.2 La convivencia escolar favorecedora de la inclusión y del aprendizaje. | 72 |
| 2.1.3 Prácticas docentes | 75 |
| 2.1.4 Instrumentos para medir contextos de violencia y drogadicción en escuelas..... | 84 |
| Capítulo III. Descripción del contexto | 87 |
| 3.1 Telesecundarias..... | 87 |
| 3.1.1 El sistema de Telesecundarias | 87 |
| 3.1.2 Telesecundarias: contexto escolar..... | 91 |
| 3.1.3 Panorama socioeconómico de estudiantes de telesecundaria | 96 |
| 3.1.4 Telesecundaria 200 de Silao, Guanajuato | 96 |
| Capítulo IV. Diseño Metodológico | 103 |
| 4.1 Descripción del tipo de estudio: paradigma de investigación..... | 103 |
| 4.1.1 Procedimiento de la investigación | 105 |
| 4.1.2 Población y muestra | 108 |
| 4.1.3 Instrumentos de recolección | 109 |
| 4.1.4 Validez y confiabilidad | 111 |
| 4.1.5 Análisis de la información | 113 |

| | |
|---|-----|
| Capítulo V. Resultados..... | 115 |
| 5.1 Interpretación | 115 |
| 5.1.1 Fase 1. Violencia dentro-fuera de la escuela, contra la escuela, riesgos sociales y diagnóstico de adicciones | 116 |
| 5.1.2 Fase 2. Prácticas inclusivas que los maestros establecen hacia los ACD..... | 135 |
| 5.1.3 Análisis de categorías. | 176 |
| Capítulo VI. Discusión teórica | 187 |
| 6.1 Contextualización del estudio..... | 187 |
| 6.2 Características de las prácticas inclusivas | 191 |
| Capítulo VII. Reflexiones finales..... | 200 |
| 7.1 Conclusión | 200 |
| 7.1.2 Estrategias que se aplican de la exclusión a la inclusión. | 205 |
| 7.1.3 Nuevas preguntas de investigación. | 206 |
| Bibliografía..... | 208 |
| Anexos..... | 221 |

Índice de ilustraciones

| | |
|---|-----|
| Ilustración 1 Modelo bioecológico para comprender la prevención de la violencia escolar (adaptado de la OMS, 2002). | 20 |
| Ilustración 2 Consumo de tabaco por sexo en estudiantes del D.F | 25 |
| Ilustración 3 Consumo de tabaco por edad en estudiantes del D.F..... | 26 |
| Ilustración 4 Consumo de alcohol. | 27 |
| Ilustración 5 Consumo de alcohol por edad. | 27 |
| Ilustración 6 Consumo de cualquier droga..... | 28 |
| Ilustración 7 Tendencias del uso de drogas..... | 29 |
| Ilustración 8 Relación de conductas problemáticas y drogadicción. | 30 |
| Ilustración 9. Ubicación geográfica del municipio de Silao Estado de Guanajuato. | 97 |
| Ilustración 10 Representación de número de escuelas de educación básica con diferentes modalidades de secundaria..... | 99 |
| Ilustración 11 Ubicación de la escuela (Imágenes Google. INEGI) | 100 |
| Ilustración 12 Presión e intimidación del grupo (Gráfica 1)..... | 116 |
| Ilustración 13 Bandas juveniles y conductas de riesgo (Gráfica 2). | 117 |
| Ilustración 14 Comportamientos y actitudes antisociales (Gráfica 3)..... | 117 |
| Ilustración 15 Contexto social violento (Gráfica 4)..... | 118 |
| Ilustración 16 Consumo y tráfico de drogas (Gráfica 5)..... | 118 |
| Ilustración 17 Símbolos reglamentarios..... | 145 |
| Ilustración 18 Acomodamiento de filas para un mejor desplazamiento del maestro..... | 163 |
| Ilustración 19 Las características de las prácticas inclusivas de los maestros (diseño propio).... | 191 |

Índice de tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla 1 Gómes, 2008 citado por X informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos, p. 39..... | 23 |
| Tabla 2 INEE, 2005. Cuestionarios de contexto docente, primarios y secundarios. | 44 |
| Tabla 3 Modelo metodológico (Diseño propio)..... | 106 |
| Tabla 4 Actividades realizadas para responder la pregunta de investigación (Diseño propio).... | 107 |
| Tabla 5 Describe la forma en que se analizaron los datos en relación con los ejes temáticos y teóricos, los cuales dieron respuesta a la pregunta de investigación..... | 114 |
| Tabla 6 Violencia y Experiencias de riesgo COVER (Velázquez, 2010)..... | 128 |
| Tabla 7 Detección de estudiantes consumidores de drogas por el POSIT | 129 |
| Tabla 8 Resultados conjuntos de la aplicación del POSIT y las entrevistas realizadas. | 130 |
| Tabla 9 Muestra definitiva para la segunda fase de la investigación. *maestros conscientes de que tienen alumnos consumidores de drogas..... | 131 |

Introducción

Los países que en las últimas décadas han logrado avances significativos en su desarrollo social han invertido prioritariamente en mejorar la calidad educativa de su sistema de educación. En América Latina muchas escuelas para mejorar la calidad educativa han iniciado el camino de la inclusión para el alumnado sin distinción alguna. Sin embargo, algunas escuelas pueden sentirse pérdidas o tener dudas de cómo avanzar hacia una mayor inclusión. En este sentido, las características de las prácticas inclusivas de los cinco maestros de la Telesecundaria 200 que en este trabajo se presentan pueden ser de gran utilidad porque ofrecen un esquema claro y preciso que puede ayudar y orientar a hacer más fácil el camino. Las características de las prácticas inclusivas no son una receta, se trata de un proceso que puede tener diferentes vías y desarrollo, pero que en lo esencial plantean una serie de acciones con estrategias asertivas que ayudan a minimizar el fracaso escolar, la exclusión o la deserción. Es por ello, que las comunidades escolares no pueden permanecer al margen de la atención a problemáticas que, por su gravedad, representan un riesgo de nivel considerable. En este sentido, merece especial atención el riesgo de consumo de sustancias adictivas por parte de los estudiantes de secundaria, considerado uno de los problemas que se caracteriza por los altos niveles de inequidad, exclusión y fragmentación social.

El problema de las adicciones es hoy un tema obligado en el contexto educativo y representa uno de los mayores retos que los maestros enfrentan ante la comunidad escolar. Para ello asumen iniciativas para la innovación en educación, las cuales generan cambios en la cultura, en los valores y posibilitan a toda la comunidad educativa a adoptar prácticas inclusivas.

El aumento en el consumo de sustancias adictivas entre la población estudiantil, ha obligado a hacer un llamado de alerta a la sociedad y a las instancias educativas correspondientes de todos los niveles para llevar a cabo acciones que favorezcan la construcción de ambientes saludables, armoniosos y respetuosos. Los resultados de esta investigación ante esta situación compleja demandaron un manejo integral de todos los actores responsables (telesecundaria 200) para revertir y prevenir el problema del uso y abuso de las drogas.

La adicción, como todos sabemos, es un problema de evolución crónica y con recaídas frecuentes, de ahí la importancia de considerar estrategias adecuadas que permitan la prevención de su uso desde edades tempranas. Aunado a esto, se gesta la violencia tanto personal como en el entorno en que se desenvuelven los estudiantes. Los docentes, como adultos significativos para los alumnos, tenemos la posibilidad de influir en la construcción de la identidad personal y de los ambientes en que se desarrollan nuestros alumnos. Por lo tanto, el papel del profesor es fundamental en la transformación y prevención de adicciones, pues es un facilitador del desarrollo integral de sus alumnos. Para ello, los maestros a través de la oferta curricular, la gestión escolar y las estrategias de participación e inclusión que se llevaron a cabo en el aula, más sus propias expectativas de los maestros, fueron factores que favorecieron el aprendizaje de los alumnos consumidores de drogas (ACD) y su inclusión en su proceso educativo.

Los maestros trataron y vieron a los ACD como sujetos capaces de un proceso de transformación constante. Movilizando sus capacidades y destrezas, que trascendieron a minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado; claro que fue un proceso difícil, pero superado debido a que se tomaron en cuenta todos los recursos disponibles y se adaptaron las diferencias del alumnado durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los ACD a través de sus experiencias relacionadas con el consumo de drogas, presenciaron sus efectos y formaron una valoración sobre su uso y sus consecuencias, de acuerdo a quienes les rodean. Estos elementos, experiencias y actitudes, constituyen la materia prima del trabajo de prevención que requiere desarrollarse en este nivel. Los maestros de la telesecundaria 200 del municipio de Silao, estado de Guanajuato mostraron preocupación, compromiso y responsabilidad para incluir a estos estudiantes. Esto se logró gracias a que les ayudaron, apoyaron, integraron y los hicieron partícipes en las actividades de la comunidad educativa, a través de sus prácticas, durante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Cabe señalar que la educación inclusiva “se centra en todos los alumnos, prestando especial atención a aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como los alumnos con necesidades especiales, discapacidades, niños

pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas y otros”(UNESCO, 2009, p. 15), en este caso como los Alumnos Consumidores de Drogas .

El cuerpo del presente trabajo está integrado de la siguiente manera: a través de una revisión exhaustiva bibliográfica, se presentan los antecedentes, la problematización, los supuestos, los objetivos específicos y la justificación del problema, que corresponde al capítulo uno. El capítulo dos presenta el marco teórico donde se abordan los principales ejes de la investigación: prácticas inclusivas, adicciones y violencia en el ambiente escolar. El capítulo tres recrea un amplio panorama del contexto de la telesecundaria 200, siendo esta la escuela donde se realizó el estudio que motivó a esta indagación. El capítulo cuatro exhibe el diseño y descripción del método que se llevó a cabo para la realización de dicha investigación. En el capítulo cinco se describen cinco casos de maestros inclusivos por categorías y el análisis de éstas. En el capítulo seis se describen las estrategias empleadas en el estudio, así, como la metodología aplicada, se definen las prácticas inclusivas y sus principales características. Las reflexiones finales se encuentran en el capítulo siete, así como las estrategias que se aplican de la exclusión a la inclusión y se crean nuevas líneas de investigación.

Capítulo I. Planteamiento del Problema

1.1 Los maestros frente al problema de violencia y drogadicción, con acciones de exclusión e inclusión

Actualmente vivimos un sinnúmero de cambios que afectan a la sociedad, la comunidad, las relaciones familiares y las individuales. En cada uno de estos ámbitos se presentan actos de violencia como la exclusión, la falta de oportunidades y la desigualdad que enfrentan miles de jóvenes de todo el mundo en zonas empobrecidas. La impunidad, el tráfico de drogas, la existencia de redes criminales, una oferta educativa poco pertinente, la falta de espacios alternativos para el uso del tiempo libre, la debilidad de las instituciones de justicia, el manejo que hacen los medios de comunicación sobre los hechos y la suma de otros factores configuran un escenario propicio para la violencia, además de provocar sentimientos de vulnerabilidad y resentimiento social Conde (2011). Este fenómeno multicausal se produce por la articulación de diversos factores. Los problemas mencionados trascienden al ámbito educativo, como el consumo de drogas ilegales por parte de los estudiantes, lo cual llega a ocasionar altos índices de violencia y a afectar los procesos de aprendizaje. Aguilera, Muñoz y Orozco (2007), señalan que el fenómeno de violencia y el consumo de drogas, además de alterar las condiciones para el aprendizaje, tienen implicaciones directas en otras esferas de la vida de los estudiantes y de las personas que conviven en la escuela.

Para fines de la investigación se ha de enfocar a la violencia que se produce en la escuela causada por los estudiantes que consumen drogas. Estos problemas no se han resuelto de forma efectiva, ya sea por la ausencia de estrategias sistémicas diseñadas por expertos, o por la falta de preparación, actualización y capacitación de la comunidad educativa. Todo ello hace que las instituciones educativas no encuentren aún las soluciones adecuadas para impedir el incremento de estos sucesos en educación básica. Tampoco para contrarrestar el deterioro del ambiente escolar, que resulta inadecuado para alcanzar las metas educativas. La escuela tiene la encomienda de desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, es decir, de formar integralmente a alumnos mediante la promoción del pleno desarrollo de su personalidad, del enriquecimiento de su acervo cultural y del desarrollo de competencias que les permitan

enfrentarse a un mundo cada vez más complejo. La educación, por tanto, debe proveer herramientas para aprender a tomar decisiones y a resolver problemas, tanto en lo individual como en lo colectivo. Los alumnos fortalecen la construcción de su identidad durante los años de curso de la escuela; ahí se asumen como integrantes de grupos distintos a la familia, a la vez que aprenden a ser, a conocer y a convivir. La escuela, al igual que la familia, son los grupos sociales con mayor potencial para convertirse en ambientes protectores, donde sus integrantes puedan encontrar un estado de confort y tranquilidad, en espacios controlados que alejen los riesgos que puedan atentar contra su integridad física, emocional y social. Por lo que es indispensable formarlos, instruirlos y prepararlos para que estén alertas en los momentos en que se vean expuestos a una situación de riesgo.

El tratar desde la escuela los temas relativos a las adicciones es un reto que parte de la necesidad de enfrentar un problema social y de salud pública, desde todos los flancos posibles y aprovechando las fortalezas de cada persona y cada institución comprometida con la seguridad de sus integrantes. La tarea se centra en la anticipación, en la idea de ganarle tiempo y espacio a la oferta de sustancias y a su consumo, preparando a los alumnos para que sean capaces de identificar riesgos, tomar decisiones, responder asertivamente y, sobre todo, para cuidar de sí mismos. Los modelos de prevención de adicciones han evolucionado a partir de la propuesta de Leavell y Clark (1965), quienes propusieron dividir la prevención en tres niveles: primaria, secundaria y terciaria. Esta propuesta fue bien aceptada, pero el fenómeno de las adicciones rápidamente se hizo complejo por lo que el trabajo de especialistas e investigadores no se detiene. Como resultado se tienen avances, como por ejemplo, en la consideración de que una persona que sufre adicción por alguna sustancia no es un “vicioso” o un “delincuente” sino alguien que está enfermo y que, por lo tanto, necesita atención. Hacia 1994, se propone un nuevo modelo que toma como criterios: la prevención, el tratamiento y mantenimiento. En lo que respecta a la prevención, ésta se clasificó en: universal, selectiva e indicada.

La actividad pedagógica requiere del maestro determinadas cualidades positivas de su personalidad, para lograr los resultados a los que aspira. Para enlistar las cualidades del buen maestro se tendrá en cuenta “la carta del maestro latinoamericano” elaborada en el Seminario Regional de la UNESCO donde señalan las obligaciones fundamentales del maestro.

- a. En lo ético: trabajar para que los más altos valores iluminen y dirijan la conciencia y conducta integral de los individuos, hasta elevarlos a categoría de personalidades responsables.
- b. En lo científico: transmitir los elementos básicos de la ciencia y despertar la inquietud para ampliar el conocimiento.
- c. En lo estético: estimular en las nuevas generaciones la expresión artística y capacitarlas para apreciar la belleza de la naturaleza y las obras de arte que deben considerarse como medios de elevación y dignificación humana.
- d. En lo filosófico: integra la formación profesional con una concepción del mundo y del hombre inserta en la realidad histórica y pueda transmitirla en la escuela.
- e. En lo social: el maestro debe convertirse en agente estructurador y perfeccionador de la democracia, a fin de contribuir eficazmente a la rectificación de las injusticias sociales y señalar normas de más justa convivencia.
- f. En lo económico, enseñar el aprovechamiento inteligente de los recursos naturales de su propio país y de los medios de transformación en beneficio de todos los pueblos.
- g. En lo cívico: hacer de sus discípulos ciudadanos que sepan cumplir con sus deberes y hacer uso correcto de sus derechos, como miembros de un estado americano que por sobre todas las cosas debe garantizar las libertades del hombre y fomentar la cooperación internacional.

Ser docente implica una gran responsabilidad. Los maestros con sólidas convicciones morales, activan en todos los momentos de su vida los ideales más progresistas y justos del desarrollo social. Los maestros tienen credibilidad, cuando son congruentes con su discurso y su práctica. Teniendo la virtud de asumir la ingenuidad del alumno y descubrir que éste puede ser tan crítico como él. Esta asertividad crea un ambiente propicio para que los estudiantes adquieran el compromiso de concretar sus expectativas, mediante la toma de decisiones. Un buen profesor asume que cada individuo es diferente y por ende, tiene necesidades y sueños distintos; es consciente de que el logro de los sueños se da bajo las expectativas del quien sueña, no de quien impone hasta convertirse en pesadillas. Sería deber de todo maestro establecer relaciones fuertes con sus estudiantes y demostrar que les tiene afecto. Mostrar conductas agradables, accesibles, y

entusiastas. También es importante comunicarse con los padres. No dudar en llamar a un padre si están preocupados por un estudiante. Los maestros deben correr riesgos para creer en el alumno y darle la oportunidad de que construya, de lo contrario hay una falsa comprensión por el respeto al otro. Por ello el maestro debe saber escuchar con humildad, con amor, con ética (Freire, 2006).

Seguramente el maestro que trabaja frente a grupo, y tiene interés en realizar sus funciones educativas con eficacia, ha recibido ya mucha información sobre el problema de las adicciones. Sin embargo, es probable que esa información le haya generado confusión sobre las acciones que le corresponden como participante en su actitud de incluir y apoyar a estudiantes consumidores de drogas, para obtener resultados efectivos en su formación. Sin embargo ¿qué maestro a través de sus acciones, muestra sus cualidades durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, para apoyar y ayudar a los estudiantes consumidores de drogas, a fin de evitar su deserción?

1.1.1 Acciones

Ante la gravedad de la situación actual en cuanto a consumo de sustancias adictivas, es indispensable el diseño y aplicación de programas preventivos. El Instituto Nacional sobre el Abuso de Drogas de los Estados Unidos plantea la necesidad de planificar e introducir programas con bases científicas para la prevención del abuso de drogas a nivel personal, familiar, escolar y comunitario, indicando que para el caso concreto del nivel escolar:

Los programas de prevención en las escuelas se concentran en las habilidades sociales y académicas de los alumnos, incluyendo el mejoramiento de las relaciones con los compañeros, el autocontrol, el poder manejar los problemas y las habilidades para rehusar las drogas. De ser posible, los programas de prevención basados en la escuela deben ser integrados al programa académico escolar, ya que el fracaso escolar está fuertemente asociado con el abuso de drogas. Los programas integrados fortalecen los lazos de los estudiantes con la escuela y reducen la probabilidad de que abandonen la escuela (Nida, 2004, p. 222).

En la actualidad, las escuelas del nivel básico, buscan estrategias que permitan ofrecer una educación inclusiva. Sin embargo no todas ellas asumen el compromiso o la responsabilidad de alcanzar el objetivo, ya que para lograrlo, la comunidad educativa se enfrenta a una serie de

problemas como: el consumo de drogas, la agresión verbal y física, el pandillerismo y el vandalismo. Aguilera, Muñoz y Orozco (2007), dan a conocer las respuestas por parte del personal escolar ante los problemas de violencia y consumo de drogas: desde la pasividad total, hasta sanciones severas como la expulsión. Incluso, “cuando la falta lo amerita”, en opinión del personal directivo, acuden al uso de la fuerza policíaca. Así mismo, reconocen algunos directivos que la atención a este tipo de problemas requiere de un permanente y formativo diálogo con los jóvenes y sus familiares. Adicionalmente, se identificó que las escuelas carecen de personal especializado y de posibilidades de actuar de manera efectiva; ello prácticamente sucede en todas las modalidades y niveles educativos. Las acciones más comunes de los maestros, que enfrentan y previenen las adicciones, consisten en la organización de conferencias y talleres, o bien, aconsejan acudir a lugares especializados como el sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), los centros de rehabilitación y la Asociación de Alcohólicos Anónimos (A.A). La canalización a estos organismos se realiza en casos particulares y de adicción comprobada en los estudiantes.

Muchos maestros reconocen que uno de los deberes de la educación es brindar a los educandos —y por tanto a la sociedad—, un mundo mejor en contraste con las adversidades del medio, porque la formación escolarizada abre posibilidades de desarrollo que los alumnos pondrán en práctica en su comunidad, en forma imperceptible o impactando de modo sustancial. En este sentido, el papel de los docentes, en el marco del Modelo de Prevención de Adicciones, es de vital importancia en lo que respecta a la prevención universal, ya que puede incidir como agente de contención desde el momento en que inicia la jornada de clases. Participar en la prevención no implica mayor carga laboral ni mucho menos administrativa; es activar el compromiso como formador y como autoridad, en términos de: dirección, guía, acompañamiento, confianza y compromiso, con lo que no sólo se convierta en ejecutor de un programa de prevención sino en un observador atento a las situaciones de riesgo que viven sus alumnos desde temprana edad.

Es por eso que, para poder acompañar a las y los alumnos en su proceso formativo encaminado al no consumo de sustancias adictivas, es necesario que los docentes: Estén convencidos de los principios educativos para la prevención de adicciones en escuelas de

educación primaria. Reconozcan que son un modelo permanente para el grupo de alumnos. Manejen información actualizada y conceptos básicos sobre el consumo de drogas que permitan guiar y responder a las necesidades del grupo. Fomenten en los alumnos actitudes que promuevan la confianza en su capacidad de aprender. Generen un ambiente educativo de confianza, con sentido de grupo y solidaridad, que ayude a los alumnos aprender con tranquilidad. Desarrollen una planeación flexible que permita aplicar estrategias didácticas que tomen como punto de partida el desarrollo de competencias, los ejes preventivos y los propósitos fundamentales. Favorezcan el desarrollo de los alumnos a partir de la colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia. Conozcan las características de los alumnos y sus procesos de aprendizaje, para fomentarles el deseo de conocer; el interés y la motivación por aprender.

El currículo de la educación básica brinda la posibilidad de impulsar en los alumnos el desarrollo de herramientas para prevenir y hacer frente a situaciones que propician el consumo de sustancias adictivas. Para ello, es preciso reconocer que, al promover el desarrollo de habilidades para la vida así como competencias específicas en cada asignatura, el currículo sienta las bases de una cultura de la prevención, que les permita resistirse al uso de sustancias adictivas desde edades tempranas e impedir que lleguen a consumirlas en el futuro. Se esperaría que los alumnos desarrollen su capacidad de trasladar lo aprendido a la familia, la comunidad y la sociedad. El desarrollo de competencias requiere de la movilización de todos los conocimientos hacia la consecución de objetivos concretos. Poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente: pueden conocerse los efectos nocivos de las drogas y ser incapaz de resistirse a la influencia de los pares para consumirlas; es posible enumerar las situaciones de riesgo y negarse a modificar conductas perjudiciales. La movilización de saberes (saber hacer con saber y con conciencia del efecto de ese hacer) se expresa tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en escenarios complejos; ayuda a visualizar los problemas, emplear los conocimientos pertinentes para resolverlos, reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever los que hacen falta.

Se puede esperar la adquisición de ciertas prácticas sociales y comprender, por ejemplo, que la prevención de adicciones no es sólo cuestión de conocer o dar nombre al problema sino desarrollar una conciencia que permita vislumbrar los peligros que conlleva el consumo de

drogas, negarse a participar en su consumo, además de planear acciones que permitan promover estilos de vida saludables y formular un proyecto de vida libre de adicciones. Se puede observar que el desarrollo de competencias para el manejo de situaciones permite a los alumnos asumir las consecuencias de sus actos, enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, así como aprender a manejar el fracaso y la desilusión. Las competencias para la convivencia implican el saber relacionarse armónicamente con otros mediante una comunicación eficaz para tomar acuerdos y negociar; crecer con los demás, manejar convenientemente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal y social, sensibilizándose y sintiéndose parte de la sociedad o comunidad en la que vive. Las competencias para la vida en sociedad involucran la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores, las normas sociales y culturales; además de asumir una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

De este modo la prevención de adicciones, lejos de ser un proceso añadido a la tarea de la escuela, se convierte en parte del conjunto de las actividades contribuyen al desarrollo integral de los alumnos.

1.1.2 Exclusión.

La exclusión es un proceso de separación de las personas o grupos sociales de los ámbitos sociales propios de la comunidad en la que se vive, que conduce a una pérdida de autonomía para conseguir los recursos necesarios para vivir, integrarse y participar en la sociedad de la que forma parte. El estudiante que es consumidor de drogas se enfrenta al problema de la exclusión que obstaculiza su proceso formativo. Al respecto, Parrilla (2002) se refiere a la exclusión social como uno de los problemas más graves de la sociedad actual. Ocupa un lugar primordial en los discursos científicos, sociales y políticos. El efecto excluyente de la globalización y los grandes cambios de la nueva era, han supuesto la aparición cada vez mayor de personas y regiones enteras que viven al margen de la sociedad urbana, ponen de manifiesto la necesidad de luchar contra la exclusión social. Éste es un problema de alcance mundial, de índole social y no sólo institucional, educativo o familiar, se hace presente cuando existe la marginación y la segregación. En el

ámbito de la educación, se da de una forma ofensiva, con acciones de acoso, hostigamiento, violencia física y psicológica.

Para Poot (2010) los procesos de exclusión en los ambientes escolares se incrementan de forma acelerada con actos violentos, de hostilidad y de discriminación que atentan contra el ejercicio del derecho a la educación. Por su parte, la UNESCO (2008) refiere que este tipo de situaciones deben ser atendidas en torno a valores inclusivos en el seno de las comunidades de aprendizaje. Por ello la integración se concibe como un proceso consistente en responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, así como en reducir la exclusión dentro de la educación y a partir de ella surjan cambios en el contenido, los métodos, las estructuras y las estrategias, con un enfoque común que abarque a todos los niños de la edad apropiada y la convicción de que incumbe al sistema oficial educar a todos los niños Booth (1996). Los líderes deben ser formados en función de su capacidad para dirigir en forma participativa. Es conveniente que el maestro diseñe un plan de acción para su actuación a través de sus prácticas escolares, donde prevea el futuro de los estudiantes, de manera que se utilicen espacios donde se ejercite la inclusión y la participación de ellos, ya que éstos independientemente de las dificultades que tengan, no deben tomarse en cuenta como problemáticos para educar. Por consiguiente, las dificultades a las que se enfrentan los maestros y los directivos deben considerarse como un desafío para que reexaminen sus prácticas a fin de que sean más receptivas, flexibles y no continúen con prácticas de violencia que ocasionan la exclusión, la deserción y el fracaso escolar. La escuela puede ser un espacio para contrarrestar problemáticas como la violencia y el consumo de drogas, si se erradica la delincuencia y el pandillerismo; es, en teoría, una oportunidad para el crecimiento de los jóvenes, principalmente para aquellos que viven en zonas de marginación y pobreza. Los maestros de telesecundaria ¿cuentan con las herramientas necesarias para diseñar un plan de acción donde se ejercite las prácticas inclusivas?

1.1.3 Inclusión

La inclusión implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una

escuela en la que no existan mecanismos de selección o discriminación, que modifique sustancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para atender la diversidad del alumnado de su localidad, y que ésta no se perciba como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos Blanco (1999). Por lo tanto, según Parrilla (2002) las nociones de inclusión y exclusión presuponen una comunidad en la que estamos incluidos o excluidos en términos de participación no sólo de presencia en la misma. Hablar de inclusión remite a la consideración de prácticas educativas, sociales y democráticas.

La inclusión significa participar en la comunidad en términos que garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela, etc. Sin embargo la integración es un proceso dinámico y cambiante que puede adoptar diversas modalidades en cada país en función de sus necesidades y características.

Existen diferentes clasificaciones de los tipos de integración. El Informe Warnock (1979) plantea los siguientes:

- *Integración física*: Cuando se crean clases de educación especial en una escuela común pero con una organización totalmente independiente, compartiendo lugares como el patio o el comedor.
- *Integración social*: Clases de educación especial en la escuela común compartiendo algunas actividades extraescolares.
- *Integración funcional*: Los alumnos con necesidades educativas especiales participan a tiempo total o parcial en las actividades comunes y se incorporan como uno más en las escuelas. En esta modalidad también existen diferentes opciones: compartir sólo algunas áreas curriculares o estar todo el tiempo en el aula común.

Ainscow (2001) considera que los términos inclusión o educación inclusiva en algunos contextos se utiliza como sinónimo de integración de alumnos con discapacidad. La principal diferencia de integración e inclusión radica en el uso de las palabras en idioma inglés: *integration and inclusión*. Teóricos americanos e ingleses sobre educación especial dicen que *integration* se limita a contextos, como el familiar, el escolar, el laboral o los informales, mientras que la inclusión se concibe más amplia, trastoca los contextos mencionados pero incluidos en uno mismo, que trasciende en lo sociocultural y comunitario. Ambos procesos, integración e inclusión, constituyen en realidad las distintas fases de un mismo desarrollo, por lo que no serían procesos sinónimos Lobera (2011). El Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE, 2010) señala que el maestro comunitario lleva a cabo sus prácticas de inclusión respetando las particularidades de los estudiantes para fortalecer el desempeño individual y las competencias para el aprendizaje y para la vida.

Los estudiantes, como seres humanos, requieren que las prácticas de inclusión sean de comprensión, de respeto y de tolerancia. Estas prácticas mejoran la vida de los estudiantes que habitualmente están en situación de pobreza y vulnerabilidad social. Pero en este caso, ¿qué pasa con las telesecundarias, particularmente con los estudiantes consumidores de drogas?, ¿realmente se oferta una educación inclusiva para dar oportunidad de integrarse a la sociedad en equidad de condiciones, garantizando acceso a la educación, a la salud, al trabajo, la cultura y la recreación para todos, sin exclusión?, ¿cómo son los mensajes “sutiles” de sus maestros para que ellos se consideren valorados (o no valorados) y formen parte de los procesos de inclusión? No obstante, es necesario reconocer que los maestros tienen una influencia de primer orden y que un plan de estudios centrado en estudiantes con adicciones debe basarse en prácticas incluyentes, que tienen repercusiones en las actitudes y en la mejora de los resultados de aprendizaje. La escuela es una instancia que proporciona a los alumnos defensas para no iniciarse en el consumo de sustancias psicoactivas. Es decir, asistir a la escuela es un factor protector contra esa práctica. El maestro, con su ejemplo y autoridad moral, está en situación ideal para influir en la conducta de sus alumnos. Tomar conciencia de ello es asunto importante, si de verdad los profesores aceptan la responsabilidad de participar en un programa preventivo del uso de sustancias adictivas. Las escuelas en las que prestan sus servicios juegan un papel primordial, porque es en ellas donde se

puede brindar información actualizada sobre las drogas y sus efectos. Por otra parte, en el ámbito escolar se ponen en práctica muchas de las acciones que los buenos programas recomiendan para la prevención, más allá de la información indispensable.

Sin duda el ámbito escolar da al maestro una excelente oportunidad para reconocer los problemas personales, familiares y sociales que se relacionan con el uso de sustancias capaces de provocar adicción. Por eso es que una parte importante de su capacitación debe dirigirse a darle elementos para lograr ese diagnóstico. Es necesario que los docentes conozcan con cierta profundidad los efectos de las drogas más usadas en nuestro medio y aprendan a reconocer los problemas físicos y psicológicos que provoca su consumo. Se puede lograr la inclusión con acciones preventivas. Las acciones de mayor valor preventivo en el ámbito escolar que algunos expertos señalan son:

Acciones educativas e informativas

- a. Enseñar los efectos de las drogas a corto y a largo plazos utilizando métodos interactivos sencillos, respetuosos y amenos. Sin dramatizar.
- b. Informar sobre lo que establecen las leyes y las consecuencias de violarlas, haciéndolo con objetividad y sin excesos. No atemorizar.
- c. Colaborar con los alumnos a establecer metas positivas personales y colectivas a corto y mediano plazos. No «sermonear».

Acciones preventivas indirectas

- a. Favorecer la práctica del deporte, al mostrar sus ventajas para la salud física y mental.
- b. Estimular las actividades artísticas y creativas (música, teatro, artes plásticas, elaboración de artesanías).
- c. Desarrollar la camaradería entre los alumnos formando grupos para la ejecución de los trabajos escolares y otras actividades.
- d. Motivar a los alumnos a que favorezcan la comunicación con sus padres y maestros.

Es fácil ver que todo lo que aquí se recomienda es para lograr la inclusión, para un desarrollo individual y social sano, generador de bienestar y felicidad.

1.1.4 Contexto de violencia y drogas en las escuelas

A lo largo de los últimos años, se ha incrementado considerablemente el grado de violencia en diversos ámbitos. En este caso, se hablará del incremento de la violencia en el ámbito de la escuela, que a su vez está directamente relacionado con el entorno socio económico y cultural al que se pertenece. Aquí se incluye a la familia, la sociedad, y otras instituciones que forman parte del contexto social. A partir de esto, surge una preocupación y una necesidad por crear estrategias, no sólo de prevención sino de acción, que resulten efectivas ante esta problemática cada vez más creciente y que es fomentada por una multiplicidad de variables a tener en cuenta y que se influyen mutuamente. Así mismo, es importante revisar el papel de la escuela en la educación, que debería proporcionar capacitación e información acerca de las condiciones óptimas de salud y armonía en la interacción con los otros, pero también hablar abiertamente y promover la reflexión acerca de las situaciones de violencia que surgen en la vida cotidiana. De esta manera los alumnos van a tener una visión participativa y van a hacerse parte de los procesos que promueven o no las condiciones de violencia, siendo ellos mismos operadores y agentes de cambio. Otra cuestión a tener en cuenta es que hay diferentes tipos de maltrato y violencia: emocional, física, verbal, etc.

Este es un punto importante ya que a veces se suele pensar que la violencia alude solamente a la violencia física pero realmente esto es algo que va más allá y que muchas veces pasa desapercibido por esta noción errada de maltrato y violencia; además, los demás tipos de maltrato son los menos evidentes y por dicha razón son más difíciles de detectar. Este tipo de violencia deja como consecuencia, marcas psíquicas y no físicas, así, la persona va empeorando emocionalmente, se va viendo afectada su autoestima, y la percepción de sí mismo, elementos que gravitan directamente en su relación con los pares. A partir de esto, se hace imprescindible tener en cuenta la siguiente definición de Violencia propuesta por la OMS, (2009): “El uso de la fuerza física o el poder, sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños

psicológicos, trastorno del desarrollo o privaciones”. Es importante destacar el tipo de vínculo, el rol y la participación que tienen los maestros cuando brindan respuestas a las necesidades o problemas de los alumnos; esto se ve favorecido mediante un vínculo de confianza y aceptación mutua.

La construcción de la violencia es un fuerte componente cultural que se configura y refuerza desde la infancia temprana, a partir de la interacción de factores individuales, del hogar, de la comunidad y de la sociedad. Las causas provienen de la violencia estructural o indirecta, la cual es generada según Galtung (2003) por una desigual distribución de la riqueza. Es la ejercida desde el poder por una minoría para imponer a la mayoría de la población un conjunto de reglas que perpetúan un sistema desigual. Es la que impide la satisfacción de las necesidades humanas vitales, tales como las de disponer de un medio ambiente que permita un entorno saludable, un trabajo para poder alimentarse, una casa donde resguardarse, una educación para adquirir conocimientos, o una sanidad que prolongue y haga más tolerable la vida. Según JIFE (2012) las causas que provienen de la violencia estructural son justificadas por la violencia cultural, aspecto que juega un papel central a la hora de reforzar las prácticas violentas al interior de una sociedad.

Elas son también llamadas según violencia directa o personal, que es causada por personas concretas que cometen actos de destrucción contra otras y en las que se puede comprobar tanto la intención del acto como las consecuencias. Algunas de sus manifestaciones son el tráfico de drogas, la violencia juvenil y las pandillas callejeras, al igual que una amplia distribución de armas de fuego, lo cual ha contribuido a elevar cada vez más las tasas de delincuencia. Vettenbur (1999) concluye que no existe una definición clara de violencia escolar. Por otra parte, Debarbieux (2003), señala que en la actualidad predomina una mayor concienciación de la necesidad de aceptar una multiplicidad de definiciones de violencia escolar, desde diversas perspectivas, incluidas las de los niños y jóvenes. De forma general, la definición puede abarcar las categorías siguientes: violencia verbal, física, sexual y psicológica; exclusión social; violencia contra la propiedad; violencia relacionada con hurtos, amenazas, insultos y difusión de rumores. Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano y Slee, (1999); Smith, (2003) y. Olweus (1999) la definen como el “comportamiento agresivo en el que el actor o autor utiliza su cuerpo o un objeto (incluso armas) para causar daño o malestar (relativamente grave) a otro

individuo”. Entre las definiciones que van más allá del daño físico se encuentra la de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002), que incluye las amenazas así como la propia violencia. Por su parte Debarbieux (2003) identifica influencias ideológicas e históricas en la forma en que una sociedad decide definir el fenómeno de la violencia. Existen múltiples causas asociadas a la violencia en el medio escolar: el incumplimiento de reglas, el acoso, el maltrato, el hostigamiento, la intimidación entre estudiantes, entre alumno maestro, maestro-alumno o maestro-maestro. Es el llamado “bullying” que según Baños et al. (2011) “se define como una conducta de persecución física o psicológica que realiza un actor contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques” (p. 157). Estas acepciones sobre la violencia ponen énfasis en que las trasgresiones se dan en la convivencia. Entonces, se deduce que si la convivencia es un factor a considerar en los procesos de exclusión, también será un factor que influye en los procesos de inclusión.

Esto en cuanto a la violencia y surge para este estudio otra pregunta: ¿cómo entender el fenómeno adictivo? Para comprender, desde una perspectiva amplia, qué son las adicciones y cómo desde la escuela pueden contribuir a evitar que cada día más niños y jóvenes inicien en el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas, es importante describir los conceptos generales del fenómeno. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1999), establece que una droga es toda sustancia que, al ser introducida en un organismo vivo y actuar sobre su sistema nervioso central, puede modificar una o varias de sus funciones físicas o psíquicas; por ejemplo: su percepción, estado de ánimo, cognición, conducta y/o sus funciones motoras. El nivel de modificación o alteración de las funciones orgánicas por el influjo de una droga depende en gran medida de la frecuencia e intensidad (cantidad) de su consumo:

Las personas que consumen drogas lo hacen por diferentes motivos: para cambiar su estado de ánimo; para “olvidar” circunstancias adversas o para alterar su estado de conciencia y experimentar distintas sensaciones. El efecto adictivo de las drogas consiste en que, quienes las usan, se sienten impulsados a repetir su consumo por los efectos placenteros que generan, ignorando los daños a la salud que les ocasionan, entre los que se incluye la dependencia física y Psicológica.

Es necesario resaltar que, sea cual sea el tipo de droga, el consumidor corre un alto riesgo de daño a su salud física, emocional y social. Por eso es imprescindible la participación del maestro en la formación de niños y adolescentes, para que sean capaces de responder ante la oferta del consumo de drogas de una manera consciente y favorable para su salud.

1.1.4.1 La violencia: contextos interpersonales, escolares y sociales.

De acuerdo con Debarbieux (2003), la violencia se presenta con un sinnúmero de hechos que agreden y que él categoriza en: violencia verbal, física, sexual y psicológica; además exclusión social, violencia contra la propiedad, violencia relacionada con hurtos, amenazas, insultos y difusión de rumores. El mismo autor identifica influencias ideológicas e históricas en la forma en que una sociedad decide definir el fenómeno de la violencia. La construcción de la violencia tiene un componente cultural que se configura y refuerza desde la infancia temprana, a partir del cruce entre factores individuales, del hogar y la comunidad-sociedad Baños, (2011), JIFE (2012) y Galtung (2003) reconocen que las causas de la violencia directa provienen de la violencia estructural, pero son justificadas por la violencia cultural, aspecto que refuerza las prácticas violentas al interior de una sociedad, pues una parte de la comunidad las asume como expresiones de poder normales en cualquiera de sus manifestaciones: de género, de parte de la autoridad, de alguna institución, o del crimen organizado, etc.

Conde (2011) y Gomes (2011) especifican que la violencia en la escuela de alguna forma se encara en buscar y diseñar estrategias para extinguir la violencia en la escuela. Conde menciona que una de las prioridades que debe de adquirir la escuela, es atender las necesidades de los alumnos, entre ellas la expresión grafiti, como brindar espacios para que empezar a germinar la democracia y la apertura de participación de los alumnos y el interés por parte de ellos de cambiar la escuela. La violencia se hace presente cuando la tolerancia no se pone en acción, para entender la particularidad, la individualidad y la situación del otro con quien se convive y crea un ambiente de hostilidad y ausencia de respeto para aquellos que interactúan. Se entiende que la tolerancia entre quienes conviven debe ejercerse en forma recíproca

Lograr el cambio de hostilidad y violencia en la convivencia, constituye un aprendizaje, que la escuela puede proporcionar con un ambiente de armonía y respeto para eliminar los comportamientos antisociales, el bajo rendimiento escolar y la dificultad de relacionarse por parte de los alumnos consumidores de drogas. El problema de la violencia y del consumo de drogas se ha tratado de combatir de formas diferentes ya sea por medio de la comunidad educativa como vemos en el ejemplo que cita Conde o bien por instituciones como los del; Centro de Integración Juvenil (CIJ); Procuraduría General de Justicia del Estado (PGJE), Centro Nueva Vida y proyectos de alcance mundial. La violencia, en todas sus expresiones y modalidades, aleja a los individuos de los procesos formativos, porque afecta de manera contundente, su acceso a la educación.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) clasifica los diferentes factores que inciden en el ejercicio de la violencia, para comprender cómo interactúan entre sí y poder analizar su influencia en el comportamiento o cómo aumentan el riesgo de cometer o padecer actos violentos, los clasifica en cuatro niveles:

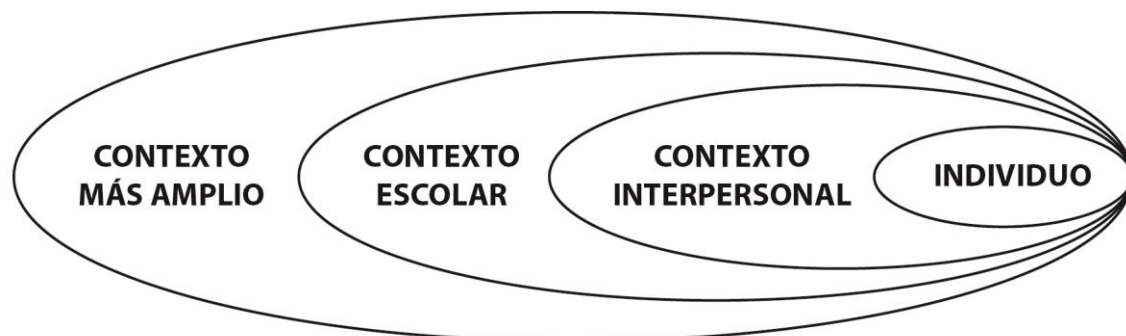


Ilustración 1 Modelo bioecológico para comprender la prevención de la violencia escolar (adaptado de la OMS, 2002).

El modelo bioecológico se interpreta de forma general por los autores (Baños, Vázquez, Juárez, Molina, Rodríguez y Pérez, 2011), y las aportaciones que citan Ortega, Sánchez, Wassenhoven, Deboutte y Deklerck (2011), como se muestra:

a. Contexto individual.

En el primer nivel se reconocen los factores biológicos y de historia personal que influyen para que las personas se conviertan en víctimas o perpetradores de actos violentos Baños, et al. (2011). La teoría de la mente explica por qué algunos niños acosan a sus compañeros (Smorti, Ortega, y Ortega, 2002; Sutton, Smith, y Swettenham, 1999). Los acosadores son aparentemente buenos estrategas cognitivos, capaces de apreciar los detalles de sus acciones, y por consiguiente, capaces de notar el dolor de los demás, aunque con limitada empatía (Menesini, Sánchez, Fonzi, Ortega, Costabile y Feudo, (2003). Con respecto a las víctimas, los estudios muestran que suelen tener baja autoestima, son tímidos y tienen dificultades para hacer amigos.

b. Contextos interpersonales.

En el segundo nivel se ubican las relaciones de amigos, parejas, compañeros, y los vínculos que se establezcan en estos espacios con prácticas violentas Baños, et al. (2011). Los amigos pueden ser tanto un factor de riesgo como de protección para ser victimizado, que depende en la calidad de la amistad Adams, Bukowski y Bagwell, (2005). Smith, Bowers, Binney y Cowie, (1993) Esencialmente, la naturaleza de las relaciones familiares desempeña un papel crítico en el desarrollo de las relaciones entre iguales en el colegio. La teoría del apego puede ayudar a explicar, por ejemplo, la alta probabilidad de que los niños de familias en los que ocurren abusos sean propensos a repetir los mismos patrones de inseguridad en las relaciones con sus iguales.

c. Contexto escolar

Las relaciones entre iguales, y entre los profesores y alumnos, son una fuente habitual de conflictos en las escuelas. La violencia en el ámbito escolar se presenta en formas variadas, es una realidad multiforme, diversa, cambiante, silenciosa, presente en las interacciones que se dan entre los estudiantes. Los resultados muestran que el comportamiento del maltrato presenta una característica particular: es cíclica entre los alumnos, en donde la víctima goza de periodos de aparente tranquilidad, y que las y los agresores dirigen sus acciones de intimidación a otro

alumno. Pese a ello, la violencia en este ámbito ha sido oculta debido a que devela, en términos generales, una mala imagen de la institución escolar, sin embargo, los índices de ésta son muy elevados. Entre las situaciones más comunes donde se expresa o vive la violencia en la escuela, está la violencia entre pares, seguida de la ejercida por los profesores que se observa a través de la discriminación por situaciones diversas en las que los docentes emiten expresiones descalificadoras, burlas e inclusive hasta la prohibición del ingreso a la escuela. La violencia escolar puede desarrollarse dentro de la escuela (en un aula, un pasillo, un patio, etc.) o en otros sitios que están vinculados a ella. Sus víctimas pueden ser estudiantes, docentes, trabajadores de la escuela o familiares de los alumnos.

Dentro de la violencia escolar existen tres tipos que se determinan en función de quien es el agresor y quien el agredido. Así, por ejemplo, se habla en un primer término de lo que es la violencia de alumnos hacia otros alumnos. Esta se traduce tanto en lesiones de diversa índole como en hurtos de objetos personales, en ataques sexuales o en homicidios. En los últimos años este tipo de violencia ha dado lugar a casos conocidos en todo el mundo en el que las víctimas, “machacadas” y humilladas hasta límites insospechados, han acabado suicidándose. En segundo lugar, está la violencia escolar que es ejercida por alumnos sobre el personal docente. La misma se manifiesta tanto a nivel físico, a través de lesiones de distinta categoría, como a nivel psicológico haciendo uso de insultos y humillaciones de muy variada tipología. Y en tercer lugar se encuentra la violencia escolar que es ejercida por el propio personal docente hacia otros compañeros, hacia alumnos, padres de estudiantes o incluso miembros del colegio que trabajen en el ámbito de la administración o de los servicios. Es frecuente que la violencia escolar se asocie al acoso escolar, también conocido como bullying. Este acoso consiste en someter a un alumno a un maltrato constante y sostenido a lo largo del tiempo a través de burlas, insultos, golpes.

Gómez (2008) menciona que la violencia es pluralizada porque se entrecruza entre lo social y la escuela y resultan hechos violentos como se muestran en la siguiente tabla:

| Clasificación preliminar de las violencias escolares | | | |
|---|--|---|--|
| Violencias | De la escuela | Contra la escuela | En la escuela |
| Físicas | Castigos corporales. | Vandalismo, incluido el <i>grafiti</i> ; invasiones; hurtos y robos; peleas entre estudiantes y Profesores. | Peleas entre estudiantes; hurtos, robos y daños al patrimonio de los estudiantes; violencia sexual; competición y dominio de espacios escolares por grupos (muchas veces comprometidos con adultos). |
| Simbólicas | Sanciones humillantes; imposición de currículos no significativos; requerimiento de previo capital cultural y social para el éxito de los alumnos. | Desafíos a las normas de convivencia en la escuela y la sociedad, como amenazas y acoso presencial y cibernético contra los adultos. | Amenazas, agresiones verbales y gestuales entre estudiantes; acoso presencial y cibernético; violencia moral (calumnia, difamación e injuria); aislamiento social forzado, etc. |
| Incivilidades | Gestos y palabras de los adultos contrarios a la “buena educación”, permeados por juicios de clase, etnia etc., en su mayor parte destinados a mantener a los discentes en posición de obediencia. | Gestos y palabras agresivos de los estudiantes contra los adultos; ignorancia voluntaria de las normas de la escuela y de la “buena educación”; insistencia en comportamientos reprobados por la escuela. | Gestos y palabras agresivos entre estudiantes, contrarios a las normas de la escuela y de la “buena educación”, revelando muchas veces prejuicios de género, edad, Etnia y clase social. |

Tabla 1 Gómez, 2008 citado por X informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos, p. 39

Las manifestaciones de violencia son interrupciones del proceso formativo que más allá de sus causas particulares, a menudo externas a la escuela. Si no son contenidas muestran las limitaciones e insuficiencias de la institución educativa para gestionar, negociar o transformar constructivamente los conflictos que ocurren en su espacio y entre sus actores. La misión

institucional de la escuela no es combatir la violencia, pero debe saber reconocer sus manifestaciones y trabajar conscientemente en prevenirlas. Debe ser capaz de identificar los factores que la favorecen para aumentar la probabilidad de que hechos violentos ocurran (factores de riesgo), para neutralizarlos; así como aquellos otros factores que disminuyen las posibilidades de ocurrencia de hechos violentos (factores de protección), a fin de fortalecerlos. La violencia implica un comportamiento cruel y socialmente destructivo. La violencia escolar se relaciona con el rompimiento de reglas que llevan a una serie de repercusiones que ocasionan daños físicos contra las personas y la propiedad. También es la transgresión a las normas que hacen posible la convivencia dentro de los centros escolares, ya sea mediante el daño físico a las personas que en ella conviven o mediante el acoso, la amenaza, el chantaje, etcétera, ejerciéndose por parte de la escuela, contra la escuela y en la escuela, proyectándose la violencia de forma física, simbólica e incivilizada Gómes (2008).

1.1.4.2 Drogadicción: Incidencia en la escuela.

En la actualidad, en forma general, el consumo de sustancias adictivas se ha incrementado en términos de frecuencia de uso y de cantidades consumidas. Y, paulatinamente, va disminuyendo la edad de inicio de los consumidores. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Adicciones 2008 (SSA; 2009), en lo que respecta al tabaco, la población adolescente consume por primera vez entre los 13 y los 14 años, en promedio; lo hacen principalmente por curiosidad y por influencia de familiares, amigos o compañeros fumadores.

Por otro lado, el consumo de drogas en nuestro país ha aumentado en general, destacando la marihuana como la sustancia más consumida. Al respecto, en la encuesta se destacan aspectos determinantes para la prevención, como la disponibilidad y el uso de drogas en el entorno de la persona, por lo que indican que:

Se encontró que una proporción importante notificó problemas de consumo de alcohol en el padre (22%), y de consumo de drogas en el mejor amigo (12.9%) y en algún miembro de la familia (6.5%); dos de cada 100 notificaron sobre un problema de consumo de alcohol en la madre. El consumo en la familia y en el entorno inmediato, particularmente de alcohol, dada su frecuencia, constituye un factor de riesgo importante, para la oportunidad de usar y para el uso. Es importante que los programas

de prevención incluyan a la familia y que se refuercen los programas encaminados a lograr que las personas con problemas en el consumo de alcohol se acerquen a tratamiento. Para que un adolescente o joven se involucre con drogas debe encontrar una oportunidad para usarlas. Entender cómo se da la progresión desde que se le ofrece al individuo la oportunidad de uso hasta que desarrolla la adicción es crucial para el diseño de programas de intervención que permitan incidir en cada una de las etapas y así reducir la probabilidad de ocurrencia. Sabemos que muchos de los factores que se han asociado con el riesgo de usar drogas, como la falta de supervisión de los padres o el género, pueden relacionarse con el uso de drogas solamente si los jóvenes tienen acceso a ellas (SSA, 2009, p. 44).

De igual manera, los diagnósticos permiten apreciar las diferentes tendencias en el consumo vinculadas con este fenómeno, como son: el género, los grupos de edad, la edad de inicio, factores sociodemográficos y hasta la salud mental. Estas fuentes ayudan a ubicar cómo el consumo de drogas, junto con el de alcohol y tabaco, se incrementa en la población estudiantil. De ahí la importancia de conocer el problema e instrumentar medidas de prevención adecuadas para la población escolar. Según la encuesta más reciente realizada en el Distrito Federal (Villatoro, 2007) sobre consumo de drogas en estudiantes de secundaria se encuentran los siguientes datos: Al analizar el consumo de tabaco por nivel educativo, el porcentaje de usuarios en secundaria es bajo (35.3%), en comparación con los/as de bachillerato (63.5%) y los de escuelas técnicas (65.7%), (ENA; 2012) En el paso de secundaria al bachillerato en general, casi se duplica la cifra de usuarios/as de tabaco (Ilustración 2).

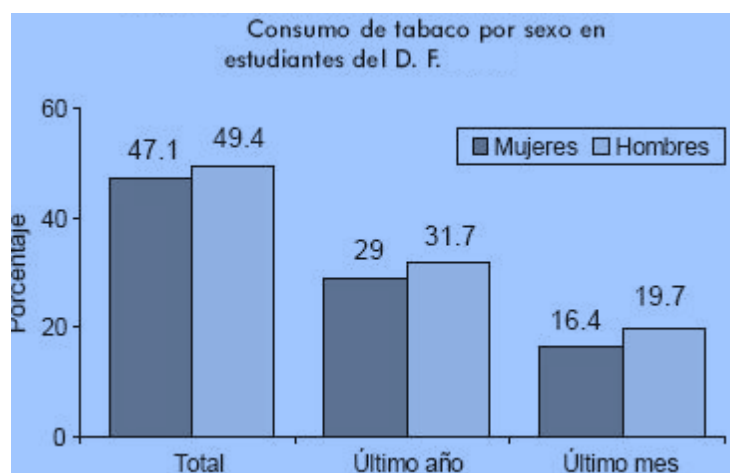


Ilustración 2 Consumo de tabaco por sexo en estudiantes del D.F

Al considerar la edad de los adolescentes (ilustración3), se observa que el porcentaje de consumidores/as de 14 años o menos, es una tercera parte de los que tienen 18 años o más. Aun así, un porcentaje importante (34.2%) de adolescentes de 17 años (menores de edad) han fumado en el último mes. El cambio más drástico se presenta de los 14 a los 15 años, ya que aumenta a más de la mitad la proporción de consumidores/as actuales.



Ilustración 3 Consumo de tabaco por edad en estudiantes del D.F

Para el Distrito Federal se encontró que el 68.8% de los adolescentes ha usado alcohol alguna vez en su vida y un 41.3% lo ha consumido en el último mes. Al analizar este consumo según el sexo del entrevistado/a (ilustración 4), se muestra que tanto la población masculina (68.2%), como la femenina (69.4%), resultan igualmente afectadas. En cuanto al nivel educativo, en secundaria el 29.8% de los adolescentes han consumido alcohol en el último mes. Para las escuelas de educación media superior, este porcentaje casi se duplica, de manera que en las escuelas de bachillerato técnico el 57.6% de los adolescentes han bebido alcohol en el último mes, y en bachillerato el 54.6%.

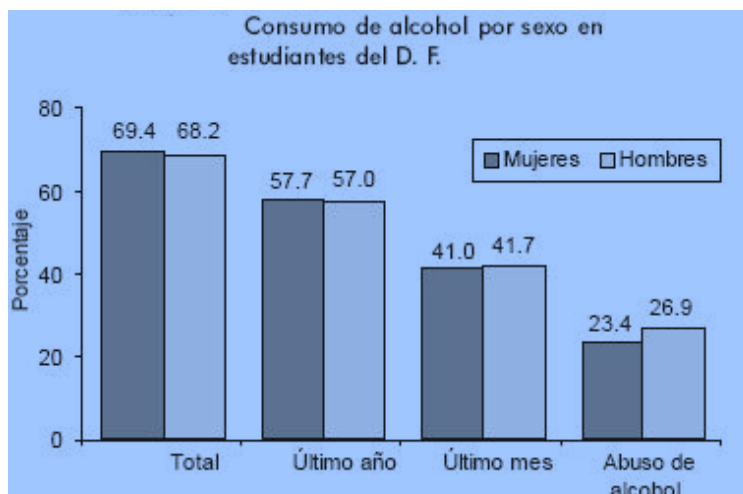


Ilustración 4 Consumo de alcohol.

En cuanto a la edad de los adolescentes, se observa que el porcentaje de consumidores de 14 años o menos es 55.7% y quienes tienen 18 años o más es 86.8%. Así mismo, más de la mitad de los adolescentes de 17 años ha bebido alcohol en el último mes, aun cuando son menores de edad (ilustración 5).

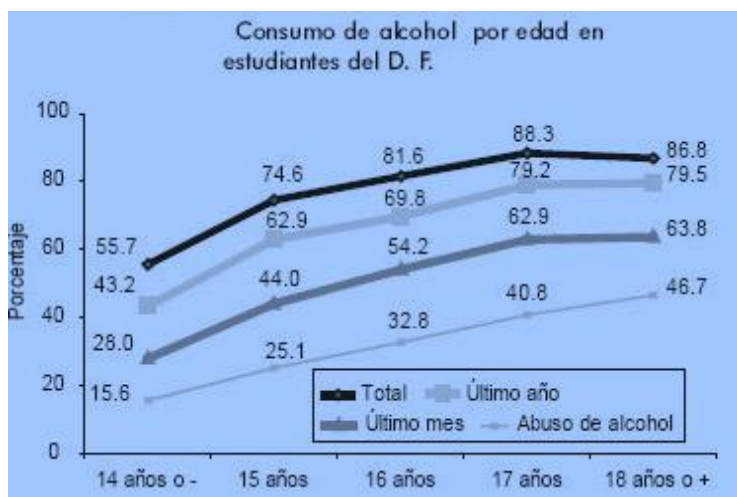


Ilustración 5 Consumo de alcohol por edad.

La prevalencia total de consumo de drogas fue del 17.8%, porcentaje estadísticamente mayor al del 2003 en un 2.6%. Al revisar el consumo en el último año y en el último mes, las cifras fueron de 11.9% y 5.1%, respectivamente. Los hombres fueron el subgrupo más afectado por el consumo actual (5.9%), en comparación con las mujeres (4.3%) (Ilustración 6). El consumo de cualquier droga, alguna vez en la vida, es mayor para los hombres (19.1%). De la población total, el 12.9% es usuario experimental y el 4.9% es usuario regular (ha probado drogas en más de cinco ocasiones).

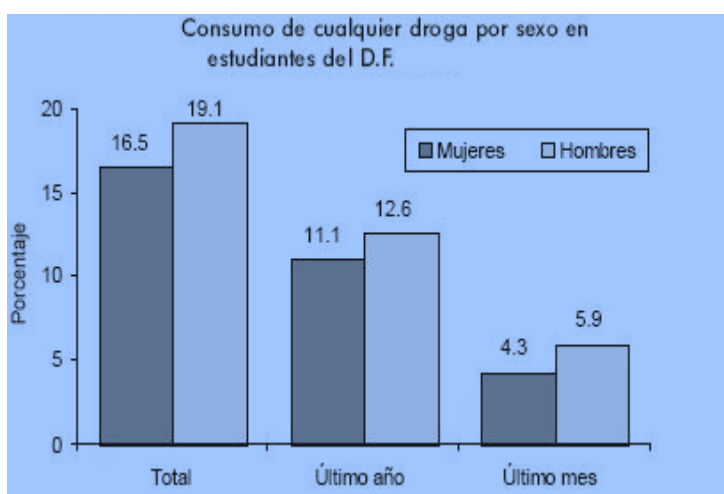


Ilustración 6 Consumo de cualquier droga

Por lo que respecta a cada sustancia, la marihuana (8.8%) ocupa el primer lugar de preferencia por los/as adolescentes y le sigue el consumo de inhalables (6.7%), el de tranquilizantes (4.9%) y el de cocaína (3.3%) (Ilustración 7). Cuando se analizan estas tendencias según sexo, en el consumo alguna vez en la vida, tanto en hombres como en mujeres se observa un incremento ligero en el consumo de tranquilizantes y un ligero decremento en las anfetaminas.

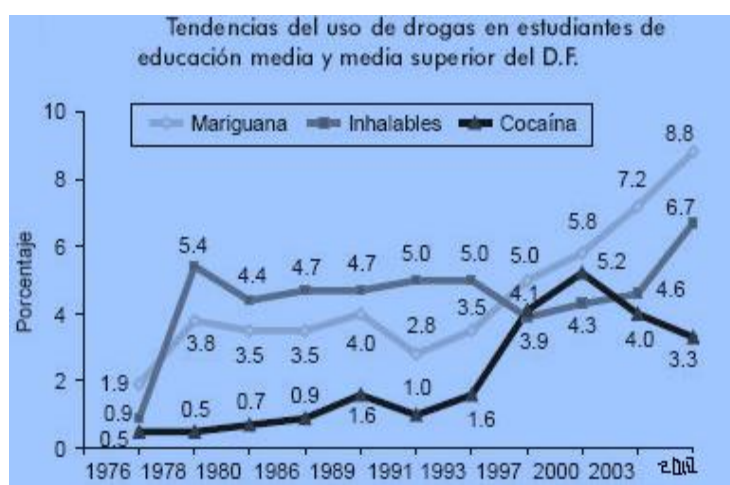


Ilustración 7 Tendencias del uso de drogas

Al analizar el consumo de sustancias con la asistencia a la escuela se encontró que los menores porcentajes de consumo de tabaco, alcohol y drogas pertenecieron a los adolescentes que se dedican de tiempo completo a estudiar. Por ejemplo, para el tabaco, un 16.2% de adolescentes que asistieron regularmente consumen actualmente tabaco. En tanto que el porcentaje para los que no fueron estudiantes, fue del 29%, que representa casi el doble. En cuanto al alcohol, la situación es similar, un 49.4% de los que no asistieron a la escuela el año previo al estudio consumieron alcohol en el último mes, cifra que es de 39.9% para los adolescentes que asistieron regularmente. En el caso de las drogas, se observa que el más alto porcentaje de consumo corresponde a los que no asistieron a la escuela el año anterior al estudio

(26.8%), que representa casi el doble de los que asistieron de tiempo completo a la escuela (16%). Si bien se muestra claramente el papel protector de la escuela ante el consumo, los índices de consumo son bastante altos por lo que es necesario continuar con la prevención constante en esta población.

1.1.4.3 Conductas problemáticas y su relación con el consumo de drogas.

Los datos indican una alta comorbilidad del consumo de drogas con otras conductas problemáticas, de manera que los usuarios presentan el doble o más de prevalencia en estas conductas que los no usuarios. Los usuarios han tenido riñas violentas dos veces y media más que quienes no consumen drogas. Igualmente, el 23.7% de los usuarios han intentado suicidarse, en tanto que los no usuarios lo intentó en un 6.7%. La proporción de los usuarios que han cometido actos antisociales graves es más de tres veces mayor en comparación con los no usuarios (27.5% y 7.8% respectivamente) (ilustración 8).

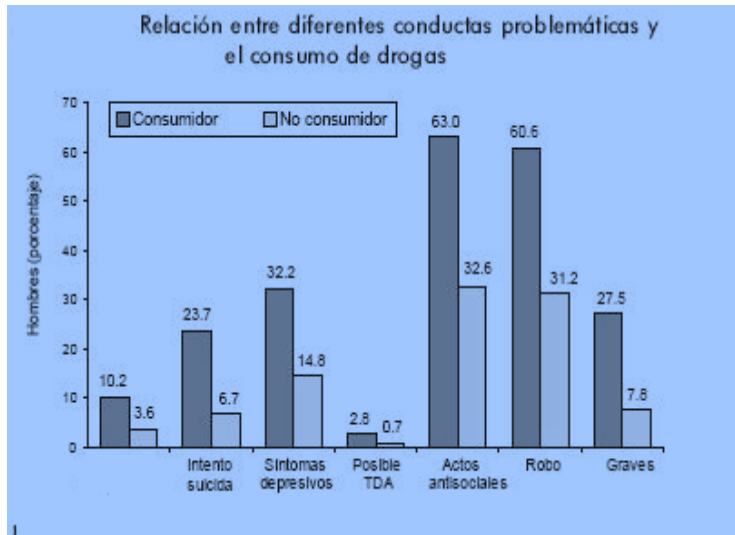


Ilustración 8 Relación de conductas problemáticas y drogadicción.

El estudio mostró un incremento importante en el consumo de drogas en los últimos tres años, del 15.2% ha pasado a 17.8%. Al analizar estos resultados según el sexo se encontró que los niveles de consumo de drogas en las mujeres han aumentado. En este contexto, la preferencia por tipo de droga ha cambiado ligeramente en los últimos tres años, de manera que en los hombres el primer lugar lo ocupa la marihuana, le siguen los inhalables y en el tercer lugar están los tranquilizantes y la cocaína con niveles de consumo similares. Las mujeres prefieren la marihuana, le siguen los inhalables y luego los tranquilizantes, aunque los porcentajes de las tres sustancias son muy similares. Asimismo, se observó que el nivel de consumo de ambas sustancias es prácticamente igual entre hombres y mujeres. En el caso específico del abuso de alcohol se encontró un incremento de poco más del 1%, de manera que actualmente 25.2% de los adolescentes han consumido por lo menos cinco copas en la misma ocasión durante el último mes previo al estudio.

También la radiografía regional de la Ciudad de México de esta problemática ha cambiado ligeramente. Las delegaciones más afectadas por el consumo de drogas fueron: Azcapotzalco, Cuauhtémoc, Benito Juárez, Coyoacán y Tlalpan, las cuales han desplazado a Gustavo A. Madero, Venustiano Carranza, Iztacalco y Miguel Hidalgo. En el caso de abuso de alcohol, también han cambiado las delegaciones más afectadas, actualmente son Miguel Hidalgo, Cuauhtémoc, Benito Juárez, Cuajimalpa y Tlalpan. Por otro lado, sigue habiendo un bajo nivel de percepción de riesgo y alta tolerancia social ante el consumo de tabaco y alcohol, que son precursores importantes del consumo de otras drogas. Si además vemos que su consumo se inicia a menor edad, esto incrementa en gran medida las probabilidades de consumir drogas. Además de contar con estos datos que de por sí son clarificadores, la experiencia cotidiana nos dota de una gran cantidad de datos y casos que hacen evidente la gravedad del problema de las adicciones en la población joven.

1.1.5 Factores de riesgo

Existen diversos factores que ocasionan el consumo de drogas según Aguilera, Muñoz y Orozco (2007), los clasifica en externos, individuales (personalidad y sexo) y Sociales (pobreza y discriminación); Orozco (2005), los clasifica como endógenos que se refieren al clima del centro,

normas de convivencia y tratamiento individualizado de personas y de problemas en que la escuela puede intervenir y en exógenos que afectan a la convivencia escolar indirectamente, los cuales son los internos como la disciplina, la exigencia académica, la calidad de las relaciones profesores-alumnos, alumnos-padres, y los estilos de enseñanza. Aguilera et al (2007) enfatiza que “en la medida en que hay menos vigilancia de los alumnos por parte de sus padres, es mayor su propensión a realizar actos violentos” (p. 65).

El consumo de drogas es un fenómeno multifactorial, pues para que se presente, se incremente o se agrave, intervienen diversas situaciones que se identifican como factores de riesgo, como aquellas condiciones personales o sociales que se viven en lo cotidiano y que influyen en la conducta y en las decisiones de las personas, haciendo que la persona se encuentre en mayor riesgo de consumo de drogas. Por ejemplo, son factores de riesgo: la tolerancia social, por el hecho de que la sociedad ve como normal el consumo de sustancias legales (alcohol y tabaco), por asociarlas con la convivencia y los momentos de diversión, lo que conlleva a una mayor permisibilidad hacia estas drogas. Hay que contar con la ilegalidad de situaciones en que, a pesar de la prohibición expresa, algunos establecimientos venden tabaco y alcohol a menores. Otros factores que colocan en situación de riesgo a la población estudiantil son: la injusticia social, que se traduce en la falta de oportunidades de desarrollo, la falta de espacios de expresión y diversión para niños y adolescentes, así como la delincuencia y la transculturación por migración.

Si bien cada persona reacciona de manera distinta ante un factor de riesgo, en general se pueden enlistar los elementos que se presentan con mayor frecuencia, como detonantes de consumo de drogas y de una potencial adicción. Estos factores se agrupan en tres ámbitos: el individual, el familiar y el social, ya que los acontecimientos que cada uno vive, le afectan directamente en su decisión de involucrarse en el consumo de drogas.

Ejemplos de factores de riesgo:

Ámbito social

- a. Estrés psicosocial.
- b. Tolerancia social de conductas de riesgo.
- c. Difusión de estereotipos de modelos de éxito fácil en los medios de comunicación.
- d. Ausencia de redes de apoyo en los jóvenes.
- e. Disponibilidad de drogas.
- f. Falta de alternativas para el uso del tiempo libre.
- g. Problemáticas sociales.
- h. Rapidez de los cambios sociales.
- i. Consumo de alguna droga en los integrantes de la comunidad.

Ámbito individual

- a. Una autoestima baja o inestable.
- b. Un autoconcepto empobrecido.
- c. Baja tolerancia a la frustración.
- d. Sentimientos de soledad profunda y constante.
- e. Percepción minimalista del riesgo.
- f. Depresión desatendida.
- g. Curiosidad.
- h. Necesidad de aceptación.
- i. Deseo de experimentar sensaciones intensas.
- j. Fracaso escolar.
- k. Pérdida del sentido de la vida.
- l. Carencia de un proyecto de vida.
- m. Desocupación por deserción escolar o mal uso del tiempo libre.

Ámbito interpersonal

- a. Familia, grupo de pares.
- b. Ausencia física o emocional de los padres.
- c. Ambiente familiar violento.
- d. Relaciones familiares disfuncionales.
- e. Expectativas extremas (demasiado altas o muy bajas) o poco realistas sobre los hijos.
- f. Altos niveles de tensión y malestar familiar.
- g. Incapacidad familiar para manejar emociones.
- h. Ausencia de respeto en la relación familiar.
- i. Permisividad y nula supervisión por parte de los padres.
- j. Falta de límites o límites difusos.
- k. Inconsistencia en pautas de autoridad.
- l. Consumo de tabaco, alcohol u otra droga en la familia.
- m. Presión de los pares en torno al consumo.

La presencia de uno o la confluencia de varios factores de riesgo en la vida de un alumno, detonan una situación de vulnerabilidad ante el consumo y, potencialmente, hacia el abuso de cualquier sustancia adictiva. Es importante identificar aquellos factores en los que se puede incidir directamente desde la práctica académica y aquellos en los que la experiencia escolar impactará de manera indirecta, y en ocasiones poco visible, como en el caso de los factores que tienen que ver con prácticas muy arraigadas, socialmente aceptadas, como la tolerancia ante el consumo de sustancias legales. Los esfuerzos derivados del compromiso de los colectivos escolares con esta estrategia de prevención, se deberán focalizar en aquellos factores de riesgo relacionados directamente con la práctica docente, como por ejemplo: bajo apego escolar, rezago o fracaso académico; la falta de dedicación y el abandono escolar, que pueden provocar una sensación de fracaso propicio para el consumo. De acuerdo con un estudio realizado por el Instituto Nacional de Psiquiatría, como parte de la Encuesta Nacional del Uso de Drogas entre la Comunidad Escolar. López, et. al (1996), se concluyó que hay una relación clara entre la ausencia escolar y el consumo de drogas y que, a medida que aumentan las inasistencias a la escuela, el uso experimental se convierte en consumo recurrente, por lo que los consumidores presentan mayor índice de deserción de la escuela que los no usuarios de drogas.

Los factores de riesgo relacionados con la violencia están presentes en todos los niveles incluidos el contexto individual, interpersonal, escolar y el contexto social. Los factores de riesgo hacen que un individuo tenga más posibilidades de desarrollar problemas frente a la adversidad; no causan necesariamente dificultades en sí mismos. Evidentemente, el riesgo social se plasma de una forma negativa donde los estudiantes pueden ocuparse en actividades que autodestruyan su ser y de quienes lo rodean o giran en torno a ellos. Cabe mencionar que hay factores externos e internos en las escuelas que ocasionan problemas como el consumo de drogas. Dentro de los factores externos se presentan los individuales, como la personalidad y también los sociales como la pobreza, la discriminación por raza, el género, la condición social y los factores familiares. La escuela se ve implicada en problemas que surgen al interior de la misma, y tiene la facultad de intervenir de manera responsable. También se presentan problemas familiares. En estos, por ser externos a ella, la escuela no puede intervenir Aguilera, Muñoz y Orozco (2007). Sin embargo, el

maestro cuando entiende al alumno se involucra desde sus problemas individuales, familiares y sociales, quizá de forma indirecta, con el compromiso y responsabilidad que un profesional debe de desempeñar. Por ello, los estudiantes consumidores de drogas corren el riesgo de ser presa de los narcotraficantes ya que, según el Informe de la JIFE (2012), México, por su ubicación geográfica estratégica, es una zona de tránsito para el tráfico de drogas de América del sur hacia América del norte, lo que ha dado lugar a un aumento de la violencia, los secuestros, el soborno, la tortura y los homicidios, en esa subregión.

En torno a los factores de riesgo es importante considerar que a menor edad es mayor la influencia de los factores de riesgo; con el aumento de la edad se incrementan, cuando los alumnos amplían la relación con sus pares. Éstos existen dentro del grupo familiar impactan especialmente cuando el niño tiene más edad y necesidad de autonomía. Una intervención temprana en los factores de riesgo tiene mayor impacto que cuando las situaciones de riesgo ya implican el uso de una sustancia adictiva, como tabaco o alcohol.

Las situaciones de riesgo se presentan en la mayoría de los grupos sociales; sin embargo, estos factores pueden tener un efecto diferente, dependiendo de la edad, sexo, raza, cultura y ambiente en el que se desenvuelven los sujetos. Es preferible iniciar la prevención temprana, desde el nivel preescolar, a fin de atender factores de riesgo como conductas agresivas, antisociales y dificultades para el aprendizaje en la escuela.

1.1.5.1 Contexto familiar.

La familia es la unidad social básica en la que el niño o niña crece. “En muchos contextos, el padre y particularmente la madre asume la responsabilidad principal de la educación del niño” Booth y Ainscow (2000, p.8). En un estudio realizado por Medina Mora et al. (1996) se evaluaron las conductas y las actitudes familiares en relación al consumo de alcohol y drogas al grado de exposición a su uso y a la percepción de riesgo. Se analizó la influencia de estos factores en estudiantes del Distrito Federal. Los resultados más relevantes permiten comparar las características y los factores asociados en el uso de las drogas entre los adolescentes de cada entidad en México. Se encuestaron un total de 61, 779 estudiantes de enseñanza media y media superior en la República Mexicana Los resultados fueron los siguientes: se encontró que el 15%

de los padres de los usuarios son profesionistas, en comparación con 12% en el caso de los no usuarios.

Se dio importancia a la percepción del estudiante sobre la manera como se usaban las sustancias psicoactivas en su entorno familiar y por sus amigos, y cómo afectaba su decisión de usar drogas. Los resultados muestran una asociación significativa entre estos aspectos en todo el país: el que los familiares o los amigos consuman drogas influye en la decisión de los estudiantes de utilizarlas. A su vez el 1.73 de los usuarios reportó que su padre usaba drogas regularmente en comparación con 0.54% de los no usuarios. Esta conducta por parte de la madre fue mucho más frecuente que por parte de los mismos hermanos. El índice marca que el padre usa drogas 4 veces más que la madre. Así mismo, uno de cada diez estudiantes del país conoce compañeros que usan drogas en la escuela y que 4 de cada 100 compañeros llegan a la escuela intoxicados. Con lo anterior, se puede observar la situación por la que atraviesan los estudiantes; es por ello que la escuela debe involucrarse crecientemente en la prevención y en la atención al problema juvenil del consumo de drogas. Esta situación debe ir más allá de la simple prevención, conscientes que los estudiantes que consumen drogas deben ser incluidos y partícipes de los procesos enseñanza-aprendizaje; además, sería conveniente crear políticas gubernamentales que permitan la integración de este grupo, de lo contrario, seguirá en aumento la deserción y el fracaso escolar.

Cuando la escuela influye de manera asertiva, se puede observar un impacto positivo también en sus familias. Lobera (2010) muestra en sus testimonios en donde se puede decir esto: la familia otorga valores como la libertad, la autonomía, la responsabilidad, la convicción en uno mismo, ser trabajadores, ahorrativos, la solidaridad, el amor, el respeto, la enseñanza de la conciencia de clase, de dónde somos, cómo somos; a ser consciente de las precariedades. Que al final la escuela, en vinculación con una armoniosa vida familiar, puede lograr cambios significativos en la vida de una persona, que trasciende a la sociedad.

1.1.6 Los factores de protección

Ahora bien, existen también factores de protección que son aquellos que propician que la persona pueda y sepa reaccionar ante el riesgo, con lo que disminuyen las posibilidades de uso o consumo de sustancias. Los factores de protección son aquellos que protegen al individuo y

evitan que desarrolle problemas incluso en condiciones adversas. Estos factores de protección se relacionan directamente con capacidades como: autocuidarse, tomar decisiones responsables y hacer conciencia de las consecuencias de los actos. Para un exitoso desarrollo de estas capacidades, que a la postre se convierten en factores de protección, es necesario tomar en cuenta que los sitios en los que se desarrollan los alumnos, pueden ser ambientes de riesgo o bien de protección, según la dinámica social que se genere en cada lugar, de las relaciones entre las personas y del nivel de compromiso que se establezca para con el cuidado, educación y protección de ellos. Por ende, el hogar y la escuela cuentan con un amplio potencial protector por el apego que producen y porque el establecimiento de relaciones familiares y escolares, centradas en la atención de los menores, favorece la generación de ambientes de prevención.

Factores de Protección en el contexto ambiental de los alumnos:

En la escuela

- a. Aprovechamiento del horario escolar en actividades de aprendizaje cooperativo centradas en el desarrollo integral.
- b. Aplicación de estrategias didácticas productivas, interesantes y significativas para los alumnos.
- c. Reconocimiento del logro.
- d. Apoyo y acompañamiento continuo de los docentes a los alumnos.
- e. Establecimiento conjunto de normas.
- f. Mantenimiento del orden y la disciplina.
- g. Relaciones de conveniencia basadas en el respeto mutuo.
- h. Fomento de la participación de los alumnos en la solución de problemas comunes.

En la familia

- a. Involucramiento de los padres.
- b. Relaciones familiares armónicas.
- c. Disciplina coherente centrada en normas claras.
- d. Participación de todos los miembros de la familia en la toma de decisiones.
- e. Comunicación continua.
- f. Apoyo recíproco.
- g. Realización de actividades conjuntas.
- h. Establecimiento de pactos y acuerdos centrados en el diálogo y la confianza.

En tanto ambiente protector, la escuela juega un papel importante en la formación de los alumnos porque, después de su casa, es el lugar en donde pasan más tiempo y ese sólo hecho abre la posibilidad de que se generen contextos de convivencia y aprendizaje que les permitan desarrollar plenamente sus habilidades para afrontar los factores de riesgo que se les presenten. La permanencia en la escuela es un factor de protección del cual debe valerse la sociedad en su conjunto para frenar y evitar que los estudiantes se inicien en el consumo de drogas; asimismo, permite reconsiderar a los actores educativos que, aún en caso de que los alumnos presenten conductas negativas, deben insistir en la permanencia de los más jóvenes en el contexto escolar.

Los estudios de investigación a largo plazo que siguen el desarrollo infantil desde una edad temprana pueden identificar estos factores de riesgo y protección que aparecen en las cadenas de causalidad, que ofrecen un conjunto de pruebas como base para el diseño de intervenciones Ortega, et al. (2011). Ainscow (2001) Pérez y Garrido (2010) señalan que el conocimiento de los factores de riesgo y de protección para el consumo de drogas resulta de especial interés para planificar y desarrollar programas de prevención eficaces, basados en la modificación o potenciación, según el caso, de tales factores que pueden estar relacionados con cinco ámbitos: con el sujeto, con la familia, con los grupos de iguales, con aspectos socio-culturales y con el ámbito educativo. En conclusión, el enfoque se da de acuerdo con la toma de decisiones de la comunidad educativa que las aplica con el deber de identificar los factores que favorecen la inclusión de los alumnos consumidores de drogas (ACD), conscientes de que los factores de protección a veces se dan a corto plazo que son las que satisfacen las necesidades sociales y reparan daños; las otras se dan a largo plazo y son las que hacen partícipes de las acciones, conductas y/o formas que tienen los sujetos y como tal, los hacen conscientes; es decir, que los ACD se den cuenta de las consecuencias que tiene su conducta tanto negativa como positiva, que se responsabilicen de ella para obtener un beneficio personal, junto con un beneficio social.

Baños, et al. (2011, p.153) señalan algunas características de los factores que pueden ayudar a los procesos de inclusión en la escuela como:

- a. Los maestros no se faltan el respeto entre sí.

- b. Las reglas son claras y se revisan constantemente los reglamentos.
- c. Las normas existentes contribuyen a mejorar la convivencia y a disminuir los problemas de disciplina.
- d. Las normas se respetan y se aplican de forma consciente.
- e. Existe liderazgo y democracia.
- f. Fuerte autoridad directiva y docente.
- g. Roles y funciones en la organización de la escuela bien establecidos.
- h. A los profesores les interesa el alumnado.
- i. Hay una sensación general de gusto por las prácticas pedagógicas que se aplican.
- j. Los docentes y directivos tienen inteligencia emocional
- k. Los docentes y directivos respetan a los alumnos.
- l. Comunicación eficaz en el colectivo de los problemas que afectan a la convivencia.
- m. Los alumnos participan en las decisiones de la escuela y la sienten suya.
- n. Los alumnos se sienten tomados en cuenta y colaboran en el mejoramiento de la escuela.
- o. Los docentes hacen guardia durante el receso.
- p. Hay un claro mensaje de cero tolerancia a la violencia.
- q. Las familias asumen su responsabilidad en la formación de valores y prevención de la violencia

Los factores de protección ante la violencia que Baños et al. consideran ¿funcionarán de forma efectiva? ya que algunos de ellos son discutibles por ejemplo el de cero tolerancia a la violencia o que los docentes hagan guardia durante el receso. La libertad de las acciones, conductas o comportamientos que puedan tener los alumnos en un espacio donde muestran la personalidad que los conforman, se coarta por el hecho de que se sienten vigilados y que cada movimiento y comportamiento que tenga el alumno, se cuestiona y a veces se castiga. Se comprende que los factores enlistados pueden ser realizados de forma favorable para los estudiantes, o bien de forma contraria que no favorezca el ambiente escolar convirtiéndose en factores de riesgo.

1.1.7 Estadísticas del problema

Las estadísticas mexicanas concernientes al consumo de drogas lícitas (tabaco, alcohol), e ilícitas (marihuana, inhalables, cocaína, heroína, sustancias sintéticas, etc.), indican que la edad de inicio es la que corresponde a los años que los jóvenes pasan en la secundaria y el bachillerato. Algunos estudios señalan que también se pueden ver consumidores que aún cursan su educación primaria; pero es evidente que los mayores riesgos ocurren en la población de entre 13 y 18 años de edad. Es necesario recordar que no todos los egresados de la primaria prosiguen estudios de secundaria y bachillerato. Es importante distinguir entre la edad de consumo de drogas y el lugar donde la droga se adquiere. Con frecuencia se habla de la «drogadicción en las escuelas», como si fuera común que las drogas se vendan y se consuman en ellas, lo cual no es la regla general ni mucho menos; en realidad, se debe hablar de «los escolares que consumen drogas» sin especificar si lo hacen en la escuela.

El profesor debe tener una respuesta adecuada a esta pregunta: ¿cómo está el consumo de drogas entre los estudiantes mexicanos? Los maestros deben saber que las fuentes realmente confiables son: La Encuesta Nacional de Adicciones (ENA), que se realiza cada 4 años y que publica la Secretaría de Salud (Dirección General de Epidemiología, Consejo Nacional contra las Adicciones e Instituto Nacional de Psiquiatría); Encuesta en Estudiantes SEP y INP (Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional de Psiquiatría) que se publica desde 1996; Sistema de Estadísticas de CIJ (Centros de Integración Juvenil). Se recomienda al maestro tener precauciones al interpretar los resultados de las encuestas Analizando, por lo que se refiere a las drogas lícitas, los estudios revelan que, al igual que en la población adulta, entre los adolescentes la sustancia de elección es el alcohol, con un consumo que se asocia frecuentemente a la embriaguez. La ingestión de bebidas alcohólicas continúa siendo un elemento importante en el paso hacia la edad adulta, aunque actualmente se observa un incremento en el número de mujeres que consumen alcohol; y en ambos sexos el inicio ocurre a edades más tempranas. El índice de consumo fuerte (cinco o más copas por ocasión), por lo menos una vez al mes, es elevado, y comprende 3.6% de los hombres y 1.5% de las mujeres de entre 12 y 17 años. El porcentaje de adolescentes que siguen ese patrón de consumo es de 14.7% en Tijuana; 9.20% en Ciudad Juárez; 6.00% en la Región Norte y 5.9% en la Región Centro del país; 4.9% en Monterrey; 7.50%,

Guadalajara; 7.28% en la Ciudad de México; 3.62% en Matamoros, y 2.69% en la Región Sur de México.

De acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional de Adicciones (SSA, ENA), entre los adolescentes de las zonas urbanas de nuestro país, el uso de drogas ilícitas aún no es muy elevado. No obstante, las investigaciones también señalan que el uso de sustancias adictivas ilegales en este grupo de la población va en aumento, y que las variaciones regionales son importantes. Por otra parte, de acuerdo con la más reciente encuesta nacional de adolescentes de entre 12 y 17 años de edad, que viven en poblaciones de más de 2,500 habitantes, uno de cada cinco adolescentes manifiesta síntomas de depresión, lo cual se relaciona con el experimentar consistencias psicoactivas. De los jóvenes que presentaban dicha condición, 5.2% reportaron haber usado drogas, en comparación con 1.6% de quienes no padecían síntomas depresivos. La presencia de este tipo de síntomas aumentó tres veces la posibilidad de continuar consumiendo drogas una vez iniciado el consumo. En las ciudades turísticas y en las de la frontera norte, son incluso superiores.

En la Encuesta de Estudiantes Otoño 2000: 14.7% de la muestra estudiada (10,578 alumnos de 392 grupos escolares) consumió alguna droga ilegal (mariguana, cocaína, inhalables, etc.) por lo menos una vez en la vida. La mariguana es la principal droga consumida en todos los grupos de edad y en ambos sexos, con la prevalencia de 4.70%, lo que representa más de dos millones de personas que dijeron haberla usado alguna vez. El uso de la mariguana es tres veces mayor que el de la cocaína, ya que esta última fue usada alguna vez por sólo 1.45% de la población estudiada; es decir, casi 700 mil personas. La cocaína ocupa el segundo lugar de importancia en ambos sexos, excepto entre los individuos de 12 a 17 años, que consumieron esa droga en proporciones similares a los inhalables. Los alucinógenos y la heroína son las drogas con menores índices de consumo «alguna vez» (0.36% y 0.09% respectivamente); quienes las han probado tienden a ser varones y de mayor edad.

La Encuesta Nacional de Adicciones más reciente (2011) señala que en la República mexicana 3.5 millones de personas, entre los 12 y los 65 años, han usado drogas, sin incluir al tabaco ni al alcohol. También reporta que 1.31% consumió drogas en el último año previo al estudio; y casi 570, 000 personas lo habían hecho en los 30 días previos a la encuesta.

Asistir a la escuela es un factor protector del consumo, pues el índice de consumo entre los menores de 12 a 17 años que abandonaron la escuela, es tres veces superior al de los que continúan estudiando.

1.1.8 El consumo de drogas como factor que eleva los índices de violencia

Diversos estudios encuentran que existe una asociación importante entre el consumo de sustancias nocivas a la salud, como el alcohol, el tabaco y otras drogas y la manifestación y magnitud con que se presenta la violencia escolar. Las drogas generan violencia y ésta a su vez es considerada como una enfermedad social convirtiéndose en uno de los problemas de salud pública más graves que aquejan a nuestro país, siendo la situación más alarmante entre adolescentes de 10 a 17 años. Son bien conocidos los efectos intensos de las drogas en el estado psíquico del agresor que provocan el descontrol emocional, el aumento de la agresividad, la pérdida del control racional del comportamiento, etc... Todo ello, actuando conjuntamente, incrementa la probabilidad, frecuencia y gravedad de la violencia. Además entre violencia y drogas se produce una retroalimentación mutua. El consumo regular de drogas, es una de las puertas de entrada al comportamiento anti-normativo, delictivo y violento. La necesidad y la dificultad de adquirir una droga ilegal están muchas veces detrás de conflictos que frecuentemente producen peleas, discusiones y enfrentamientos, a veces, graves. En estas situaciones los consumidores, si son escolares y adolescentes jóvenes están muy indefensos. Todas estas razones, de un modo u otro, anticipan y sobre todo facilitan las situaciones donde la violencia puede surgir convirtiendo, con un mayor o menor grado de probabilidad, al joven adicto a la droga en un agresor o en una víctima.

En las escuelas donde los profesores reportan mayor consumo de alcohol y/o drogas por parte de los alumnos, los índices de violencia (tanto ejercida como sufrida) son mayores que donde el consumo es bajo o nulo. Existe una relación entre el consumo de sustancias nocivas, el bajo rendimiento escolar y problemas de comportamiento: el consumo de sustancias nocivas incide en el aprovechamiento escolar y dificulta la relación de los alumnos adictos con el resto de sus compañeros, sus maestros y el personal de la escuela. La directora del Instituto de Atención y Prevención de las Adicciones (IAPA), Cabrera (2011), dijo que la violencia o acoso escolar en

secundarias y últimos grados de las primarias del Distrito Federal se incrementa de manera considerable cuando entre los estudiantes consumen algún tipo de droga permitida, como el alcohol, el tabaco u otras sustancias.

De acuerdo con el cuestionario de contexto aplicado a profesores de secundaria para indagar el consumo de drogas, por parte del Instituto Nacional de Evaluación para la Educación, son las secundarias generales y técnicas las que muestran los promedios más altos de violencia; en contraparte, las escuelas privadas y las telesecundarias registran los más bajos. En síntesis, se reitera, que hay diferentes factores que influyen para que los índices de violencia aumenten y los datos cuantitativos reflejan que el tipo de droga es una de ellas, por ejemplo al consumir drogas lícitas (alcohol y tabaco) se genera violencia, pero cuando los estudiantes consumen drogas ilícitas (pegamento y marihuana entre otras), éstas influyen para que la violencia aumente casi el doble en comparación con las drogas lícitas. El turno al cual asisten los alumnos suele influir pero no de forma significativa; además el contexto social es la forma fácil de que los estudiantes puedan adquirir cualquier sustancia nociva a la salud (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007).

A continuación se presenta una tabla que muestra los índices de violencia dados en primaria y secundaria a partir de la información proporcionada por los docentes.

| Índice | VARIABLES QUE INTEGRAN | Varianza |
|--|---|--------------------------------------|
| Provenientes del Cuestionario de contexto de docentes | | |
| 1.- Índice de violencia dentro de la escuela | Daño a instalaciones; robo de objetos o dinero; peleas donde haya habido golpes, intimidación a estudiantes, robo con violencia de objetos o dinero y portación de objetos punzocortantes | Primaria: 42.8% Secundaria: 52.5% |
| 2.- Índice de violencia fuera de la escuela | Acciones que se presentan fuera de la escuela: portación y uso de armas de fuego, robo con violencia, robo sin violencia, agresión física o verbal a alumnos y profesores y peleas. | Primaria: 60.9% Secundaria: 60.7% |
| 3.- Índice de clima escolar | La percepción de los profesores sobre: la exigencia académica de la escuela; la capacidad de los estudiantes para lograr los objetivos de aprendizaje, apoyo entre maestros para la realización del trabajo, comunicación entre los miembros de la comunidad escolar, facilidad en la toma de acuerdos entre profesores para el trabajo con los alumnos, clima de confianza entre los profesores. | Primaria: 57.5% Secundaria: 62.3% |
| 4.- Índice de satisfacción del profesor con la escuela | <i>Primaria:</i> satisfacción del profesor con las normas y disciplina de la escuela, la relación con alumnos, la relación con el director y la relación con profesores. <i>Secundaria:</i> mismas variables que en primaria y además, satisfacción del profesor de su relación con los padres de familia. | Primaria: 51.2% Secundaria: 46.1% |

Tabla 2 INEE, 2005. Cuestionarios de contexto docente, primarios y secundarios.

En relación a la violencia, se ha desarrollado un marco conceptual tripartido para clasificar y examinar las relaciones del fenómeno de drogas y violencia. Este marco plantea que la violencia puede generarse como resultado de los efectos psicofarmacológicos del consumo de sustancias en los individuos, presentando estados de agresividad, impulsividad, irritabilidad, intolerancia, hiperactividad, problemas en la percepción y paranoia, se puede producir también a

través de los procesos sociales, como el sistema de distribución de drogas o violencia de sistemas y violencia para obtener drogas o dinero para comprar y consumir drogas cometiendo actos de robo, asalto o violencia compulsiva económica.

1.1.9 Violencia y consumo de drogas en escuelas secundarias, en México y otros países.

La preocupación internacional por la violencia, sus causas y consecuencias tanto para el bienestar de las personas como para el desarrollo de las sociedades y naciones, ha aumentado considerablemente en los últimos años. Aunque es necesario reconocer que a esta preocupación no ha correspondido una disminución de la violencia en el mundo, sino la persistencia y en algunos casos el aumento de la misma. A partir de las encuestas promovidas por el sector salud Medina et al., (1998 a 2003), hoy se dispone de información sistemática que va mucho más allá de observar la evolución del fenómeno. Ante un panorama general de la violencia que se presenta en México y en otros países, destacan dos estudios vinculados entre sí conocidos como la encuesta HBSC, debido a las iniciales del grupo que lo coordina (Health Behaviour in School-aged Children Bullying Analyses Working Group).

El primero de ellos incluyó a 25 países o regiones y recogió información de estudiantes de 11 y 16 años. Los datos corresponden al ciclo escolar 1997-1998 y se utilizó el mismo instrumento para todos. A excepción de Groenlandia, que aplicó de manera censal, se utilizó un diseño muestral bietápico, primero de escuelas y posterior a alumnos dentro de cada escuela elegida en cada país. El promedio en tamaño de las muestras fue de cuatro mil 528 estudiantes, aunque el rango osciló entre los mil 648 y los seis mil 567 estudiantes. Existió una variación muy importante entre alumnos que se ven involucrados en la violencia escolar entre los países participantes, con un rango que va desde 9 hasta 54 %. Finlandia, Grecia, Gales, Irlanda del Norte, República de Eslovaquia, Escocia, República de Irlanda, Suecia e Inglaterra arrojaron que la incidencia de este fenómeno es menor a 20%. Mientras que en Suecia se reporta un porcentaje muy cercano al 10% y en Inglaterra es apenas superior a esta cifra. Los países que presentan una incidencia aproximada entre 30% y 20% son Noruega, Polonia, República Checa, Estados

Unidos, Portugal, Canadá y Hungría; los que se ubican en valores mayores a 30% son Israel, Suiza, Bélgica, Letonia, Austria, Dinamarca, Alemania, Groenlandia y Lituania.

Las comparaciones se asimilan entre los países encuestados de acuerdo a las estadísticas pero no se sabe si las situaciones que ocasionan dicha violencia son las mismas, ya que los contextos por el hecho de tener diferente cultura, costumbres y tradiciones hacen que las situaciones de los actos violentos puedan ser diferentes en cada país. Sin embargo hay antecedentes que se confeccionan de la siguiente forma según Gómez (2008) en América latina: cono sur: la desintegración social; Centro de América: conflictos armados, limitaciones en procesos de paz, incidencia de la maquila; migración a Estados Unidos y países como: Brasil, México, Colombia: ligada a la presencia del narcotráfico, grupos armados. Además hay otros países como Guatemala y Honduras que a la fecha se consideran como los países más peligrosos del mundo. En una conferencia sobre política e investigación sobre el tema, celebrada en Noruega en 2004, convocada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), los países participantes publicaron conjuntamente un documento en el que coincidían en que, las definiciones de violencia se refieren típicamente a “un ejercicio de poder injusto o abusivo, particularmente cuando es repetido y sistemático” (OCDE, 2004, p.3). Estos países reconocieron que existen “áreas grises” en cuanto a cuándo y en qué momento conductas inconvenientes o poco respetuosas se convierten en violencia aun cuando sean menores pero de repetida aparición.

Ahora bien, hablando de México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007) han publicado recientemente los resultados de un estudio denominado “Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México”, en el que proporciona, entre otros, datos puntuales sobre la magnitud de la violencia en las escuelas primarias y secundarias del país según la viven y la reportan los propios alumnos y docentes. El INEE incorpora a esa información lecturas sobre la manifestación de la violencia en combinación con datos de la propia escuela, de la familia y del contexto de los planteles, con base en información que proporcionaron los mismos actores. El estudio del INEE en México es valioso, entre otras cosas, porque permite dimensionar de manera general y con una perspectiva transversal el problema de la violencia en los planteles de

educación básica de todo el país, integrando resultados de un acercamiento de gran escala, cuantitativo, con los de una aproximación de pequeña escala, cualitativo. Específicamente con respecto a la magnitud de la violencia, el INEE señala que, se habla para los aproximadamente 20 millones de alumnos de primaria y secundaria del país. Hay algunos casos donde las manifestaciones de los actos violentos se reportaron en un porcentaje alto, aunque son los menos. Se utilizó un cuestionario denominado “de contexto” que incluía preguntas sobre varios aspectos, entre ellos los relacionados con la violencia. Con la aplicación a casi 48mil alumnos de primaria y a un poco más de 52 mil de secundaria, así como a alrededor de 22 mil profesores de primaria y aproximadamente a 6 mil de secundaria. En dicho estudio realizado en la Ciudad de México, se puede leer la percepción de los adolescentes acerca de la seguridad en la escuela y en su entorno, en donde las dos terceras partes de la población entrevistada perciben a su escuela como un lugar seguro. Lo que resulta llamativo de esta investigación es que el 30,9% de los hombres y el 23% de las mujeres perciben a sus compañeros de la escuela como peligrosos. Este es un indicador importante ya que este entorno en común debería ser un espacio armonioso, en donde la relación con los pares fuera estimulante.

En México, se ha advertido un notable incremento en los casos de violencia y maltrato en los últimos años, los cuales reciben una gran cobertura por parte de los medios de comunicación; pero esto, en lugar de contribuir a una comprensión o erradicación de la problemática, lo que hace es proyectar imágenes distorsionadas. De esta manera, el problema sigue tomando alcances cada vez mayores, ya que además de las variables que lo fomentan hay que contar con el grado de naturalización que se va generando ante este tipo de problemas. En el estudio realizado en México, podemos ver que aproximadamente la mitad de los alumnos perciben a sus maestros como amables, esto indica un vínculo exento de confianza, por lo tanto, cuando se les pregunta a los alumnos a quien recurren cuando se les presenta un problema, solo el 28,1% de los hombres y el 22,5% de las mujeres recurren a los maestros. Hay también diferencias cuantitativas en cuanto sus personas de mayor confianza, ya que los hombres acuden primero a sus padres que a sus pares, no es así en las mujeres que acuden primero a sus pares que a sus padres. Esto nos da un indicio de lo que se mencionó previamente acerca de la importancia de generar vínculos de confianza entre los alumnos y sus padres y los maestros, pero a su vez tiene

que haber algún tipo de capacitación para saber cómo enfrentar algunas situaciones. Las propuestas que resultan más eficaces para esta problemática, son las que sugieren la redefinición de los roles que juegan los maestros, alumnos y compañeros, incrementando de esta manera la cooperación entre los distintos agentes educativos y otorgando a los estudiantes un papel más activo en su propia educación. Lo cual de pauta para el siguiente apartado.

1.1.10 El papel del docente y de la escuela como agentes preventivos

La escuela ha sido identificada por expertos nacionales e internacionales como una institución desde la cual puede propiciarse la integración social de los individuos que asisten a ella. En ella es factible realizar actividades de prevención de adicciones y de promoción de formas de vida saludable, dada su naturaleza formativa y transformadora de las capacidades y habilidades del alumnado, así como por la interacción continua entre todos los miembros de la comunidad escolar: alumnos, padres y madres de familia, tutores responsables de los menores, personal docente, directivo y administrativo, Por tal motivo, cobra especial importancia el hecho de visualizar e incorporar en la educación escolarizada en México, de forma transversal y considerando la diversidad intercultural, de género y de capacidades, una estrategia metodológica que permita el desarrollo de competencias para la vida, enfocadas a enfrentar de manera favorable los riesgos que conlleva el consumo de drogas, incorporando un modelo de intervención integral en el que la participación de la sociedad escolar en general, sea un elemento básico para promover y garantizar la conformación de una cultura de prevención, lo cual favorecerá además el mantenimiento de estilos de vida saludables.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) tiene a su cargo el desarrollo y aplicación de programas intersectoriales que promueven los estilos de vida saludable, la formación de valores y la ocupación del tiempo libre, como el de Escuela Saludable y Escuela Libre de Humo de Tabaco. También participa activamente en la celebración de las Semanas Nacionales de Salud y jornadas especiales como el Día Mundial sin Tabaco, el Día Internacional de Lucha contra el Uso Indebido y el Tráfico Ilícito de Drogas, en coordinación con la Secretaría de Salud (SS) y la Procuraduría General de la República (PGR). Así mismo, en coordinación con la Secretaría de Seguridad Pública (SSP) lleva a cabo, desde octubre del 2004, el operativo “Mochila Segura” en

algunas escuelas del país. Las acciones de este programa consisten en revisar el contenido de las mochilas de todos los estudiantes a fin de combatir tanto la venta de drogas ilegales dentro de las escuelas, como la comisión de algún otro ilícito por la portación de armas u objetos peligrosos. La SEP también lleva a cabo la actualización de los contenidos educativos de los libros de texto gratuitos en materia de prevención de adicciones, para lo cual se coordina con expertos en la materia y con especialistas de la SS. Finalmente, la SEP también cuenta con un programa propio para desarrollar acciones preventivas: Programa de Educación Preventiva contra las Adicciones (PEPCA), que está basado en experiencias preventivas que involucran de manera importante la participación de la comunidad.

Los contextos escolar y familiar son y seguirán siendo los más idóneos para aplicar los programas de prevención dado su carácter de instituciones capaces (o potencialmente capaces) de generar experiencias de inclusión; reforzadoras de la autoestima de los educandos, formadoras de personas con capacidades resilientes y con habilidades para la vida.

1.1.10.1 El papel de la escuela.

A continuación se presentan algunos puntos que pueden coadyuvar a que un programa de prevención escolar salga a flote:

- a. Comunicar a la población escolar, factores apropiados de riesgo y de protección sobre el consumo de sustancias tóxicas.
- b. Tomar en cuenta que: los factores de riesgo incrementan la posibilidad de consumo y los factores de protección lo inhiben en presencia del riesgo.
- c. Atender todos los niveles de riesgo, con énfasis en los factores importantes de riesgo y protección, sustancias psicoactivas, individuos y grupos vulnerables.
- d. Usar enfoques que han demostrado ser efectivos para la prevención.
- e. Reducir la disponibilidad de drogas ilegales, alcohol y tabaco a menores de edad.
- f. Reforzar las habilidades y técnicas de rechazo, utilizando técnicas interactivas enfocadas al pensamiento crítico, la comunicación y la competencia social.

- g. Reducir el riesgo y mejorar la protección en las familias, reforzando las habilidades en sus miembros para fijar reglas, aclarando expectativas y dudas, propiciando la comunicación constante.
- h. Reforzar los lazos sociales, cuidando las relaciones de amistad.
- i. Estructuración de las actividades recreativas.
- j. Asegurarse de que las intervenciones preventivas sean las apropiadas para la población a la que están dirigidas, incluyendo programas y políticas aceptadas por la comunidad, que satisfagan sus necesidades y respondan a sus motivaciones y cultura.
- k. Proporcionar intervención preventiva temprana.
- l. Realizar exposiciones con mensajes antidrogas y otro tipo de intervenciones preventivas apropiadas a la edad, en especial, en las etapas de transición y desarrollo, en las que científicamente se ha comprobado que son de mayor riesgo para el consumo de sustancias tóxicas.
- m. Llevar a cabo las acciones preventivas en escenarios y campos de acción que pueden influir más sobre los factores de riesgo y protección del abuso de drogas, como: el hogar, instalaciones sociales, escuelas, grupos de amigos, lugares de trabajo, instalaciones recreativas, religiosas, espirituales y las comunidades.
- n. Monitorear y evaluar los programas, debe ser parte regular en la operación, para verificar si los objetivos y metas son alcanzados o bien hacer ajustes que corrijan desviaciones o incrementen su efectividad.

Al desarrollar programas preventivos en el contexto escolar mexicano también es posible considerar algunos principios que propone el Instituto Nacional de Abuso de Drogas (NIDA) de Estados Unidos, con el objetivo de ayudar a los padres y maestros a ponderar, planificar, e introducir programas de prevención del abuso de drogas en niños y adolescentes:

- a. Se pueden diseñar los programas de prevención para una intervención tan temprana como en los años preescolares, que se enfoquen a los factores de riesgo para el abuso de drogas tales como el comportamiento agresivo, conducta social negativa, y dificultades académicas.

- b. La educación debe enfocarse en las siguientes habilidades: auto-control, conciencia emocional, comunicación, solución de los problemas sociales y apoyo académico.
- c. Los programas de prevención para los estudiantes de la escuela media y de la secundaria deben aumentar la competencia académica y social con las siguientes habilidades: hábitos de estudio y apoyo académico, comunicación, relaciones con los compañeros, auto-eficacia y reafirmación personal, habilidades para resistir las drogas, refuerzo de las actitudes anti-drogas y fortalecimiento del compromiso personal contra el abuso de las drogas.

En lo que respecta a la prevención, esta se clasifica en: universal, selectiva e indicada.

Prevención universal. Los esfuerzos se dirigen a toda la población con o sin riesgo para el consumo de sustancias. Su finalidad principal es evitar que la persona se inicie en el uso o retrasar lo más posible la edad de inicio. Comprende las campañas en medios masivos de comunicación y promueve la información, orientación y capacitación, sobre la problemática de las adicciones y de temas relacionados con el mejoramiento de las condiciones de vida.

Prevención selectiva. Se concentra, por ejemplo, en hijos de personas que padecen alcoholismo; en alumnos que empiezan a experimentar o que presentan trastornos afectivos; estudiantes que abandonan la escuela o reprueban; niños con hermanos consumidores o que viven en sitios donde existe la prevalencia y disponibilidad para el consumo de sustancias, entre otros. El riesgo individual se evalúa con base en instrumentos de tamizaje o en el uso de criterios de agrupación que permitan identificar los atributos de los sujetos a quienes se intervendrá.

Prevención indicada. Se concentra en las personas que ya han experimentado con drogas con el propósito de evitar que progrese el consumo de sustancias y disminuir los problemas asociados con el mismo. Se dirige a grupos que ya consumen tabaco, alcohol u otras drogas y que por ello ya padecen consecuencias negativas.

La solución de los problemas no consiste en hacer, ni en dejar de hacer, sino en comprender y entender que los estudiantes no sólo juegan ese rol, sino que son jóvenes, factor que influye a que sean vulnerables a las drogas. Por consiguiente el problema de la drogadicción se ha tratado de solucionar a través de ciertas acciones que menciona Ortega, Ramírez y Castelán

(2005) como cambios en la reglamentación según los lineamientos emitidos por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), esta institución se considera como un órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP) con autonomía técnica y de gestión, que absorbió las funciones de la subsecretaría. La escuela es el ambiente propicio para mostrar al individuo el valor de la convivencia armónica, la importancia del respeto a la legalidad, y el alcance de la libertad individual, como por ejemplo la aplicación de un proyecto «Contra la violencia, eduquemos para la paz» (funciona en 2.000 escuelas, desde el nivel inicial hasta secundaria). Este proyecto es una alternativa para que las comunidades escolares aprendan a enfrentar, de manera no violenta y creativa, los conflictos que se presentan en la vida cotidiana escolar, familiar y comunitaria. Resolver los conflictos de manera pacífica ayuda a fortalecer nuestra autoestima y nuestra confianza; nos sirve para el manejo adecuado de nuestras emociones y de nuestros sentimientos; para tener un pensamiento crítico y creativo; para una comunicación asertiva, y para tomar las decisiones más convenientes en un ambiente de ayuda, de cooperación y de solidaridad.

Se ha impulsado el fortalecimiento de las actividades deportivas para favorecer la sana disciplina, el incremento de la autoestima, y el desarrollo de habilidades destinadas a la convivencia. Así como también se han tomado acciones para prevenir el delito y las adicciones como campañas de difusión dirigida a la comunidad escolar. En las zonas de riesgo, talleres para padres sobre la prevención y el manejo de adicciones, de violencia y de abuso sexual, capacitación a directivos y a profesores sobre la prevención y el manejo de la violencia y de las adicciones, investigación aplicada sobre drogadicción, y encuesta a estudiantes de secundaria, programa radiofónico «Ombligos al sol», emisión dirigida a adolescentes urbanos, realizada por otros jóvenes, en la que se ofrece educación sexual y de prevención de las adicciones a través de relatos y de debates. Otra, “Escuela segura, sendero seguro” que conlleva a tomar acciones como vigilancia policial en los circuitos escolares, revisión de mochilas a los estudiantes, mejoramiento de la infraestructura urbana en los caminos identificados como senderos seguros es decir, alumbrado público, poda de árboles, bacheo (Ortega, Ramírez y Castelán, 2005).

Asumir la importancia básica de la educación escolar como recurso preventivo y terapéutico ante el abuso de las diferentes drogas, implica reconocer el protagonismo de los

educadores escolares ante la prevención escolar. Sin embargo, hay que reconocer que la prevención no es una tarea fácil, no sólo por los contenidos a tratar sino también por las limitaciones de la propia escuela y de la sociedad en este tema. Es necesario tomar en cuenta que debe existir una escuela para todos, pues la educación sostiene la oportunidad de crear espacios seguros, tener acceso al aprendizaje de tal forma que trascienda a la familia y a la sociedad. Ayudar a estudiantes consumidores de drogas significa menor riesgo social, a mediano plazo, evitar y reducir problemas de adicciones, pandillerismo y crimen. “El riesgo social incorpora al ser humano: como víctima o como agente” (Donovan, 2008, p.69).

1.1.10.2 El papel del docente.

Resulta incuestionable la importancia del maestro por lo que a las drogas se refiere, al ser la persona llamada a “dinamizar la acción educativa” dentro de la escuela. Esto le exige una formación adecuada y disponer de recursos que le permitan una acción educativa coherente y eficaz. Esta relevancia del profesorado como “agente natural de la prevención escolar” viene justificada, según señala Alemany (1997), porque el profesorado es quien influye directa y eficazmente en las aulas, está inmerso en el proceso educativo, tiene conciencia de los problemas (tanto en sus dimensiones sociales como personales), conoce la realidad personal y social de los alumnos y tiene acceso a grandes sectores de la población adolescente y juvenil.

En principio, el alumno nunca tiene que ser percibido como problema, sino como la persona a la que se dirige la acción educativa para responder a sus necesidades. No es el alumno quien tiene que adaptarse a la acción educativa, sino que es la acción educativa la que tiene que adaptarse a las necesidades de los alumnos. Los problemas en este sentido, son un reto a la profesionalidad y creatividad de los educadores, no sólo para conectar con los alumnos sino, sobre todo, para llevar adelante su formación. Hay que tener en cuenta, en esta línea, las diferentes etapas vitales así como el medio sociocultural en el que los alumnos se desenvuelven. La adolescencia no es precisamente una etapa vital cómoda en el desarrollo del individuo y, menos, en la sociedad actual. El maestro tiene que hacer frente a la problemática, con sus herramientas profesionales, al aplicar todas las destrezas que su formación como docente le debe permitir.

Llama la atención, según el Boletín del CIS del 12 de Agosto (1997), lo poco que se espera de los profesores a la hora de evitar el consumo de drogas. Ante la pregunta: "¿quién cree Ud. que es el principal responsable de evitar que los jóvenes consuman drogas?", aparecen los profesores en el último lugar después de padres, autoridades y policías. Estos datos parecen ir en línea con estudios anteriores. Desde el estudio realizado por EDIS (1981), al preguntar sobre las personas a las que se acudiría en caso de tener problemas de drogas, aparece casi siempre una escasa atribución de responsabilidad a los maestros en este campo. Referencias parecidas surgen en los dos últimos estudios de ELZO y Cols. (1992, 1996). Son resultados significativos, sobre todo si se tiene en cuenta también la pérdida de confianza en la educación para la salud por parte de los padres, que aparece en otros estudios. Los profesores mismos reconocen la insuficiencia de la formación recibida sobre las materias transversales. No hay que olvidar que los maestros suelen ser conscientes de esta limitación desde hace tiempo. Ya en un estudio realizado hace quince años en Barcelona Vega (1983), aparece que los maestros manifiestan falta de información sobre las drogas, sean legales o ilegales. Sin embargo, son conscientes de este hecho y muestran, en su mayor parte, la necesidad y el expreso deseo de formarse en este tema para poder actuar como educadores de la escuela.

Parece que va existiendo, por otra parte, una mayor conciencia sobre la existencia de una "cultura de las drogas" que envuelve a las instituciones educativas, y que supone unas determinadas implicaciones, tanto en relación con las diferentes drogas y sus consumos, como con las respuestas educativas a dar. En esencia, la gran tarea que corresponde al profesor, es orientar a sus alumnos para que sepan actuar ante las drogas sin perder su autonomía e independencia personal. El papel del educador se concreta, en este sentido, tal como señala la OMS (1973), en conseguir que sus estudiantes aumenten su capacidad de tomar decisiones, clarifiquen sus valores y los pongan en práctica y desarrollen aptitudes para enfrentarse con diferentes situaciones. Desde este enfoque, la educación sobre drogas tiene los mismos objetivos que la educación en general.

El maestro ha de elaborar previamente un curriculum que incluya el tema de las drogas, tanto de las legales como de las ilegales, como marco guía para una actuación integral e integrada. En este curriculum se perfilarán los objetivos a conseguir en cada ciclo así como en

cada asignatura, de acuerdo con las situaciones individuales y sociales ante los problemas de drogas. Al mismo tiempo, al maestro le corresponde crear el ambiente o clima adecuado tanto en la clase como en todo el entorno escolar, de forma que el estudiante pueda crecer de forma positiva y respirar esa atmósfera que, cuando se traten temas relacionados con las drogas, estimule una comunicación auténticamente educativa. Para llevar adelante esta función exige una serie de requisitos imprescindibles para la acción educativa general: conocer a los estudiantes, ser sensible a sus necesidades y problemas, establecer una buena relación y confianza con ellos, aceptarles y ayudarles a su propia realización, etc. Si todo esto es así, conviene, pues, disponer de un conocimiento preciso sobre el sentir de los profesores en todos estos aspectos.

La actuación del educador en solitario, de poco serviría, sin el apoyo de toda la comunidad educativa. Sin embargo, esta acción común no resulta fácil, no sólo por la propia complejidad de la prevención escolar, sino también por la dificultad para una cultura de colaboración en los centros educativos. Si nadie entiende que la educación escolar en general se pueda llevar a cabo a través de campañas, sino que hace falta una política decidida, apoyada en planes dotados con recursos materiales y humanos, también en relación con la educación preventiva, la escuela tiene que superar actuaciones más o menos puntuales, para plantear un proyecto común que aglutine los esfuerzos de profesores, alumnos, padres y servicios de apoyo. La actuación del educador sólo tendrá sentido a partir de un conocimiento de la realidad problemática de la drogas en el propio medio, se articularán estrategias y programas de actuación acordes con la dinámica educativa de cada centro. Idealmente, los profesionales de la educación tendrían que ir más allá de la atención a los alumnos, en un compromiso de equipo que lleve a actuar sobre los problemas sociales condicionantes de dificultades para la educación.

Resumiendo lo anterior, y siempre en referencia a los posibles conflictos suscitados por la presencia de las drogas, se pueden señalar, diversas tareas básicas que corresponden a los educadores:

- a. Conocer la extensión y características del consumo de alcohol u otras drogas, entre los alumnos y en el contexto social en el que éstos se mueven.
- b. Disponer de un proyecto educativo que integre estrategias, como respuestas adecuadas a las necesidades existentes entre la población escolar.

- c. Colaborar con los servicios de la propia comunidad de forma que la intervención educativa escolar esté integrada dentro de los esfuerzos comunitarios.
- d. Informar y asesorar a padres y alumnos con problemas de drogas.
- e. Derivar los casos problemáticos hacia los servicios adecuados, sin perder el contacto con estos individuos y colaborando siempre en la intervención educativa propuesta.
- f. Participar en las actividades de promoción de la salud dentro de la propia comunidad.
- g. Coordinarse con las entidades públicas y privadas de la comunidad para una mejor explotación de los recursos de la misma.
- h. Estimular y apoyar a padres y alumnos, para que se impliquen en actividades, servicios, asociaciones, programas, etc. orientados a dar respuestas a los problemas de drogas.

A partir de ahí se comprende que la acción educativa deba ser compartida e interdisciplinar, al mismo tiempo que deberá potenciarse la dimensión intercultural de la educación. Desde esta perspectiva, el marco ideal para la prevención y el tratamiento del abuso de las drogas en centros educativos no es otro que el de la promoción de la salud, un marco de acción que desarrolla el sentido de responsabilidad individual, familiar y social en relación con la salud, que posibilita el pleno desarrollo físico, psíquico y social de los educandos, que favorece buenas relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa y de ésta con su entorno. En este marco se comprende la necesidad de introducir en los centros una verdadera cultura de la reflexión, definir una política y ética de los valores educativos y asumir el papel del profesor como investigador, para conocer la realidad y dar las respuestas que convengan Bonal (1996).

Como recuerda Comas (1998), actuar en prevención implica “asumir que se forma parte de un proceso de búsqueda, de construcción de una teoría y de una explicación que aún no poseemos”. También se precisa, por estas razones, tener información precisa sobre el pensamiento de los profesores sobre la forma de llevar adelante la prevención escolar en los centros educativos, teniendo en cuenta su posición ante estrategias, recursos, tiempo a dedicar, relación con otras instituciones, etc... No puede existir un profesor reflexivo e investigador sin la formación adecuada. Además, si se asume que el profesor tiene que ser, ante todo, un educador, no un especialista en drogas, su formación en este sentido constituirá el mejor aval y soporte para llevar adelante una acción preventiva eficaz.

Para garantizar la continuidad entre la formación y sus resultados finales es imprescindible dotar al profesorado de criterios e instrumentos para que él mismo ajuste el proceso Alemanu (1996). En este sentido, conviene conocer las posiciones de los profesores en el terreno de la formación. Por una parte, importa disponer de información tanto de la formación recibida sobre temas relacionados con las drogas como de sus opiniones sobre esa formación. Por otra, conviene conocer su disposición para continuarla y saber qué condiciones reclama para la continuidad. Una auténtica formación sólo podía conseguirse si a la información objetiva unimos el contacto real con los problemas (práctica) y la elaboración y evaluación de programas (investigación). Esta formación, por supuesto, es un proceso continuo que se inicia, a ser posible, al comenzar la preparación para el magisterio y sigue durante toda la vida profesional.

La “formación continua” resulta básica para todos los promotores de la prevención y, dentro de ésta, la “supervisión continua”, dentro de una reflexión continua sobre el propio trabajo educativo, en el marco de un compromiso interdisciplinar. Así el profesorado entenderá las cuestiones relativas a las drogas desde una dimensión eminentemente educativa. Es de vital importancia en lo que respecta a la prevención universal, ya que puede incidir como agente de contención desde el momento en que inicia la jornada de clases. Participar en la prevención no implica mayor carga laboral ni mucho menos administrativa; es activar el compromiso como formador y como autoridad, en términos de: dirección, guía, acompañamiento, confianza y compromiso, con lo que no sólo se convierta en ejecutor de un programa de prevención sino en un observador atento a las situaciones de riesgo que viven sus alumnos desde temprana edad.

Es por eso que, para poder acompañar a los alumnos en su proceso formativo encaminado al no consumo de sustancias adictivas, es necesario que los docentes:

- a. Estén convencidos de los principios educativos que plantean las Orientaciones para la prevención de adicciones en escuelas.
- b. Reconozcan que son un modelo permanente para el grupo de alumnos.
- c. Manejen información actualizada y conceptos básicos sobre el consumo de drogas que permitan guiar y responder a las necesidades del grupo.
- d. Fomenten en los alumnos actitudes que promuevan la confianza en su capacidad de aprender.

- e. Generen un ambiente educativo de confianza, con sentido de grupo y solidaridad, que ayude a los alumnos aprender con tranquilidad.
- f. Desarrollen una planeación flexible que permita aplicar estrategias didácticas que tomen como punto de partida el desarrollo de competencias, los ejes preventivos y los propósitos fundamentales.
- g. Favorezcan el desarrollo de los alumnos a partir de la colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia.
- h. Conozcan las características de los alumnos y sus procesos de aprendizaje; para fomentarles el deseo de conocer; el interés y la motivación por aprender.
- i. Reconozcan que los educandos aprenden en interacción con sus pares y que las actividades creativamente diseñadas potencian el desarrollo y el aprendizaje.

Por ello el maestro debe ser profesional con las cualidades que según el Seminario Regional de la UNESCO, el maestro debe tener. Altet define al maestro profesional como una persona autónoma dotada de habilidades específicas y especializadas, que tienen como base conocimientos nacionales, reconocidos, procedentes de la ciencia (legitimados por la academia), o de conocimientos explícitos surgidos de distintas prácticas. Cuando estos conocimientos proceden de prácticas contextualizadas son conocimientos automatizados y profesados (explicitados verbalmente de forma racional), con lo anterior, el maestro tendrá la capacidad de responderles de manera óptima. La profesionalización se logra por medio de un proceso de racionalización de los conocimientos puestos en práctica así como de las prácticas eficaces en situación. El profesional debe saber emplear sus habilidades en cualquier situación; capaz de reflexionar en acción y de adaptarse. Un profesional será admirado por su capacidad de adaptación, su eficacia, su competencia, su capacidad de respuesta y de reajuste frente a la demanda, al contexto, y frente a problemas complejos y variados, Charlot y Bautier, (1991). Al profesional también se le pide que sea flexible con las normas, de manera que haga uso crítico de sus conocimientos y tenga una actitud oportunista, pragmática, autónoma y responsable Perrenoud, (1993b). El maestro debe ser consciente que la violencia es ejercida de diferentes formas, con acciones, comportamientos y conductas que se presentan en diferentes contextos.

En síntesis: la labor educativa diaria del docente es de un valor incalculable. Es también una labor formativa implícita en cada una de las actitudes del docente en el aula de clase y fuera de ella. Por esta razón, el que los docentes posean información actualizada sobre las drogas y la drogodependencia - así como algunas herramientas comunicacionales que les permitan abordar estos temas sin dudas ni recelos, que les permitan crear un clima adecuado en el aula - es considerado muy relevante. Se concluye que ante las tendencias del fenómeno, la prevención debe iniciarse desde los niveles preescolar y primaria, no sólo a partir de la secundaria, ya que durante la infancia el ser humano es más receptivo a este tipo de medidas y se puede trabajar mejor y en forma más sencilla. Así, cuando crezcan será más fácil comunicarnos con los adolescentes y se podrá estar en la misma sintonía para apoyarlos en el proceso de la formación de su identidad.

1.1.11 Pregunta de investigación y objetivos

De lo anterior se desprende la siguiente pregunta **¿Cómo son las prácticas inclusivas que emplean los docentes con estudiantes consumidores de drogas en una telesecundaria que se encuentra en un contexto violento?**

1.1.11.1 Objetivo general.

Describir y caracterizar las prácticas docentes que promueven la inclusión de estudiantes consumidores de drogas en una telesecundaria guanajuatense que se encuentra en un contexto violento, a través del análisis de casos específicos.

1.1.11.2 Objetivos específicos.

- a. Diagnosticar el grado de violencia que existe en el contexto de la telesecundaria 200 que se encuentra en el municipio de Silao, estado de Guanajuato.
- b. Identificar si existen estudiantes consumidores de drogas.
- c. Evaluar el índice de violencia a partir del uso de drogas en la telesecundaria.
- d. Definir acciones que articulen el esfuerzo de la comunidad escolar en la prevención de adicciones.

- e. Describir, caracterizar y teorizar las estrategias y dinámicas que se generan en los procesos de enseñanza- aprendizaje dentro del aula que incluyen a los estudiantes consumidores de drogas en la telesecundaria 200

1.1.12 Justificación del estudio

A medida que transcurre el tiempo se ha ido incrementando el consumo de drogas en la sociedad. Las drogas constituyen un problema que cruza las barreras de los grupos sociales y culturales y penetran causando diversos daños. El hecho se extiende en las escuelas de nivel básico. El consumo de drogas en centros educativos es una problemática a nivel nacional e internacional. La comunidad escolar se considera uno de los ámbitos privilegiados para prevenir o retrasar el consumo de drogas.

Desde el punto de vista teórico, esta investigación es adecuada y oportuna porque a través de la utilización de los constructos “violencia”, “prácticas docentes en el contexto de educación básica” se abre la posibilidad de tener un acercamiento a las prácticas docentes que se generan en grupos donde hay estudiantes consumidores de drogas. Lo anterior permite comprender las interacciones que se dan a través de las formas, acciones y conductas de los maestros que promueven la inclusión de estudiantes consumidores de drogas. Se generará información veraz mediante estudios de caso y éstos enriquecerán de manera sustancial los modelos de formación docente que utilizan las instituciones de Educación Básica, para lograr que las prácticas de los maestros sean compatibles y articuladas con las prácticas inclusivas que dan sustento al desarrollo de competencias en los estudiantes.

El conocimiento que se genere a partir del estudio propuesto potenciará procesos educativos que faciliten la adquisición de los aprendizajes esperados, que atiendan al nivel y formación previa de los estudiantes. Se posibilitará el desarrollo de ambientes de aprendizaje con especial atención en la equidad, la igualdad de derechos y oportunidades, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos. Además estimulará el esfuerzo de los alumnos y promoverá la capacidad crítica y reflexiva, así como desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza y la iniciativa personal. De esta manera formarán hábitos y transmitirán disposiciones éticas congruentes con los valores democráticos, la

economía sustentable, la ciudadanía responsable y participativa, la sensibilidad estética y la disposición al cuidado integral de su salud. Asimismo los maestros tendrán la oportunidad de valorar su profesión, como medio para lograr un posicionamiento social que responda a una educación dirigida al desarrollo humano integral, que promueva inteligencias múltiples y capacidades en diferentes dimensiones humanas para la vida personal y social, involucrando acciones efectivas y éticas. Con ello el maestro evolucionará tanto en el ámbito profesional, como en lo pedagógico, cultural y en lo personal.

Es sustancial considerar que en la revisión de bibliografía, respecto a la integración e inclusión de los estudiantes, se puede observar que estudios tales como los de Ainscow y Booth, (2008), Blanco, (1999) y Parrilla, (2002) sustentan que la educación deber ser para todos los alumnos, sin excepción y ejemplifican necesidades educativas “especiales” para el indígena, el marginado, el de bajo rendimiento y el que tiene dificultades como los estudiantes que consumen drogas.

La inclusión educativa, mediante las prácticas adecuadas, atenderá las necesidades de los estudiantes consumidores de drogas sin discriminación alguna, ofreciéndoles las oportunidades educativas y los apoyos para su progreso académico y social, en un marco de calidad y equidad, que admita sus diferencias y potencie sus capacidades para el desarrollo personal y social.

Capítulo II. Marco teórico

2.1 Estudios previos

El problema que suscita esta investigación se aborda desde diversas perspectivas, puesto que las causas van más allá de una etiología social y no debe asumirse su ocurrencia fuera del contexto escolar. Bourdieu (1985), plantea dos conceptos fundamentales de abordaje: campo y habitus. El campo es el espacio donde actúan diversos agentes sociales, diferenciados entre sí y con diferentes capitales. Define al capital social como "...la pertenencia a un grupo, como conjunto de agentes que no sólo están dotados de propiedades comunes (...) sino que también están unidos por lazos permanentes y útiles..." (p. 41). Es decir, cuando un individuo se identifica con los demás por compartir características (intereses y objetivos). El habitus es en principio de generación y de percepción de las prácticas sociales, es decir, forma y ordena la opinión de los individuos. Permite apreciar las prácticas propias y las de los demás agentes. Bourdieu (1990) afirma: "... el habitus se constituye en un esquema generador y organizador, tanto de las prácticas sociales como de las percepciones y apreciaciones de las propias prácticas y de las prácticas de los demás agentes...." (p.41). Con esto hace saber que las prácticas de los individuos están directamente relacionadas con las de sus pares en un ambiente determinado.

Por otro lado se explican los diferentes factores que Rossi (1993) identifica como posibles causantes de la drogodependencia en la adolescencia. Él lo conceptualiza de esta manera: "... Se considera factor de riesgo a todo elemento o causa que incide o determina que un individuo comience a ingerir drogas..." (p.42). Estos factores no determinan por sí solos el consumo de drogas en un adolescente, sino que contribuyen a aumentar la vulnerabilidad que tiene un joven de caer en la drogadicción. El autor dice al respecto que: "...los factores de riesgo no deben ser tomados como causal directa de la adicción sino como un componente que aumenta el riesgo de caer en drogodependencia..." (p.45). El autor distingue tres tipos de factores de riesgo: los clasifica en factores individuales, familiares y sociales. Dentro de los primeros se encuentra la curiosidad por experimentar con las drogas, a pesar de conocer los efectos perjudiciales de las mismas. Se refiere a la curiosidad al decir: "En el caso de las drogas,

cualquier adolescente ha escuchado hablar del peligro que implican; sin embargo, el curioso insaciable necesita experimentar personalmente con ellas y desoye cualquier tipo de recomendación...” (p.45). Otro factor es la búsqueda de experiencias placenteras, refiriéndose a esta actividad como el hecho de terminar en una situación de dependencia de las drogas por tratar de evitar o evadir las frustraciones del día a día. Afirma que:

El desasosiego que provocan las presiones de la vida diaria, las carencias y los acontecimientos frustrantes llevan a desear la búsqueda de soluciones mágicas. La droga aparece en este caso como un medio para lograr experiencias placenteras, que aflojen las tensiones y gratifiquen (Rossi, 1993, p.50).

El sentido de pertenencia es otro de los condicionantes, porque el deseo de pertenecer a un grupo social podría llevar a un joven a imitar las prácticas de los demás para sentirse aceptado. En este sentido, Rossi (1999) explica que “En el proceso de madurez de la persona, aparece la necesidad de estar integrado a una comunidad que apruebe sus acciones. La presión de los pares (...) la lleva a probar la droga porque “lo hacen los otros” o “para no sentirse repudiado”...”. También afirma que “La posibilidad de consumir drogas es diez veces mayor cuando los adolescentes tienen amigos usuarios...” (p.43).

Rossi (1999) sostiene que “Un adolescente que no tiene claras las pautas de convivencia, que ostenta con un comportamiento agresivo sin medir las consecuencias de sus actos, ingresa al mundo de las drogas en busca de una demostración total y definitiva de su rebeldía” (p.46). Otro factor de riesgo es el deseo de experimentar sensaciones peligrosas, que lleven al adolescente a una situación extrema y a tener la ilusión de que al volver, las adversidades se habrán disipado. Dice al respecto:

No es que exista el deseo de suicidarse, pero sí el de llegar a situaciones límite que generen la ilusión de renacer a una vida mejor. Cuando pasa el momento de riesgo y el joven comprueba que salió indemne, advierte que con este acto no ha logrado cambiar la realidad que lo mortifica. Entonces le surgen dudas sobre si ése fue realmente su límite y aparece el deseo de un nuevo desafío (Rossi, 1993, p.50).

Con esto agrega que el adolescente, luego de experimentar aquella situación límite, siente un renovado deseo por ir más allá. También sostiene que el deseo de independencia es otro de los factores. Con esto se refiere a la opresión que sienten los jóvenes que no pueden respetar normas y pautas de comportamiento. Debido a esto podrían buscar en el consumo de drogas una manera de encontrar libertad e independencia. El autor se refiere a esto cuando dice: "...Quien no está preparado para aceptar pautas y respetar normas busca la manera de sustituir las formas de control y autoridad por otras en las que pueda dar rienda suelta a sus deseos. Es así como entra en el ámbito de la droga..." (p.68). Por último se encuentra el deseo de evadirse de la realidad. El mismo autor dice que:

Cuando los padres no cumplen la función de fraguar los modelos a seguir (...), el joven huye de su entorno familiar para refugiarse en una pseudo familia marginal en la creencia de que la droga le va a proporcionar el encuentro con la estabilidad que ansía. Con ello trata de ignorar su dolorosa realidad y consigue una identidad pobre y distorsionada que lo lleva a renunciar a un proceso madurativo normal (Rossi, 1993, pp.69-70).

Es decir, un joven que enfrenta una realidad hostil y carece de contención familiar podría caer en la drogadicción esperando encontrar de esta forma estabilidad en su vida. Otro tipo de factores de riesgo son los factores familiares. Están relacionados con las deficiencias en la comunicación entre padres e hijos, y con la incapacidad de los primeros para establecer pautas de comportamiento. Sobre esto, el autor afirma que:

La mala calidad de las relaciones entre padres e hijos, la ausencia de comunicación, las desavenencias, la incapacidad para comprender, y la debilidad o indiferencia para marcar pautas claras de comportamiento traen aparejado un factor de riesgo importante que puede desembocar en la adicción de un adolescente (Rossi, 1993, p.48).

Por otra parte, los malos ejemplos por parte de los padres o la ausencia de buenos modelos a seguir podría transformarse en un factor de riesgo. En relación a esto, continúa diciendo que "Tan peligroso como la falta de modelos son los ejemplos inadecuados. Cuando los padres fuman, beben, toman somníferos, están enviando un mensaje que el chico traduce como una autorización implícita para utilizar cualquier tipo de sustancias que ayude a vivir..." (p.50).

El último tipo de factores de riesgo son los sociales. Aquí el riesgo se encuentra de forma cotidiana en la calle, ya que hoy en día las drogas están al alcance de cualquier adolescente. El autor dice al respecto: "...la droga está en la calle, en las escuelas, en los clubes, en los lugares de diversión que frecuentan los jóvenes..." (p.50). Además, hay una fuerte y constante influencia de los medios de comunicación masivos que fomentan malos hábitos.

Desde hace algunos años se vienen realizando diversos estudios de carácter eminentemente epidemiológico sobre el consumo de drogas y sobre los factores asociados a este consumo e investigación epidemiológica define la naturaleza, el horizonte y la secuencia de la progresión desde el inicio del consumo hasta el abuso o adicción y se puede identificar aquéllos segmentos de la población que son más vulnerables al consumo y abuso de sustancias y los factores asociados que contribuyen a esa vulnerabilidad. Y aunque arrojan luz sobre la cuestión, no terminan de ofrecer un modelo teórico que explique íntegramente el porqué del consumo y abuso de unas personas y la abstinencia en otras.

La investigación etiológica, además, dibuja los factores del comportamiento, del medio ambiente y biomédicos que pueden aumentar o reducir los riesgos que conducen al inicio del consumo o la progresión hasta el abuso y la adicción. El conocimiento de tales factores, sin duda, daría paso a una prometedora acción preventiva orientada a evitar los riesgos físicos, psicológicos y sociales relacionados con el inicio y el desarrollo del consumo de drogas. Sin embargo, cualquier tipo de intervención preventiva necesita sostenerse sobre la estructura que ofrece un modelo teórico. Este deriva no sólo de la descripción de pautas de ocurrencia de variables, sino que deberá contener un marco conceptual que permita comprender el fenómeno que se estudia y que confirme o desmienta la relación entre causa y efecto, es decir, la teoría.

Según Navarro (2000), el inicio del estudio concreto de este tema se dio en sus inicios en el mundo anglosajón, primeramente se estudiaron medidas preventivas y dado a su contraindicación se dejaron de lado, para dar lugar a enfoques de influencia psicológica entre estos se encuentran los sociales, los familiares, la influencia de los compañeros, los socioculturales, los valores y conductas desviantes, los intrapersonales, los de personalidad y los estados emocionales. En los hallazgos se encontraron relaciones entre el consumo de drogas y las variables estudiadas (factores de riesgo), además se encontró en el nivel más intenso en esta

relación: las relaciones con los compañeros, los valores poco convencionales, la inestabilidad emocional, las actitudes pro-consumo, el desestimo de las consecuencias por el consumo de estas sustancias.

De acuerdo al texto de Vallejos (2004), el primer estudio sobre estudio de drogas en escolares fue publicado por el Ministerio de Educación (1989), realizado por Leon, Ugarriza y Villanueva. Existen muchos modelos y teorías que pueden explicar este tema. Partiendo del punto de que la finalidad de toda teoría o modelo es explicar el fenómeno observado. Particularmente, en el aspecto de los factores de riesgo, se considera un tema de probabilidad, más no un tema de causa-efecto. Es decir, el que un individuo muestre factores de riesgo no implica que sea 100% seguro que vaya a consumir drogas, sino solo que en comparación con otro sujeto con menor predisposición a estos factores, el primero tendrá una mayor probabilidad de involucrarse en el consumo.

Las investigaciones anteriores es un ejemplo de lo que señala Hokheimer (1937) sostiene que existen dos concepciones teóricas: La primera de ellas hace referencia a un conjunto de proposiciones cuya validez radica en su correspondencia con un objeto ya constituido previamente al acto de su representación. Esta separación radical entre el sujeto y el objeto del conocimiento convierte a la teoría en una actividad pura del pensamiento, y al teórico en un espectador desinteresado que se limita a describir al mundo tal como es. Tal idea de *teoría*, que considera a su objeto de estudio como un conjunto de facticidades, y al sujeto como un elemento pasivo en el acto del conocimiento, es identificada como *tradicional*. La segunda concepción teórica que propone el autor se le conoce como *teoría crítica*. A diferencia de la teoría tradicional, la teoría crítica considera que tanto la ciencia como la realidad estudiada por ésta, son un producto de la praxis social, lo cual significa que el sujeto y el objeto del conocimiento se encuentran preformados socialmente. Ni el objeto se encuentra “ahí”, sin más, colocado frente a nosotros y esperando ser aprehendido, ni el sujeto es un simple notario de la realidad. Ambos sujeto y objeto, son resultados de procesos sociales complejos, por lo que la tarea fundamental de la teoría crítica es reflexionar sobre las estructuras desde las que, tanto la realidad social como las

teorías que buscan dar cuenta de ella, son construidas, e incluye, a la misma teoría crítica. Ésta se puede aplicar en diferentes contextos, como en el de educación.

El trabajo del educador brasileño Paulo Freire se puede considerar instructivo, dado que la educación construye relaciones de poder, lo que bien empleado puede contribuir en la lucha para mejorar el contexto social. El sufrimiento humano, el quehacer pedagógico y el trabajo, en y por el conocimiento, le ayudó a exponer la génesis del cambio, desde el cual Freire modeló y llevó a cabo la educación crítica en toda su carrera. Desde esta postura crítica que comparte con otros autores, el discurso es un ejercicio de poder, del director del o los maestros, de los alumnos y de los padres de familia, así como el conocimiento; éste y el poder se utilizan dialécticamente para iniciar nuevas prácticas reguladas por lo razonable y lo posible de ser modificado, que sigue los lineamientos pedagógicos de Freire (1993). Se considera que hay prácticas que cumplen con propuestas teóricas importantes en el éxito de los resultados de una educación inclusiva, que se da a través de los proyectos de una práctica educativa cuyos resultados beneficien a dichos estudiantes, al contemplar factores como la humildad, el amor, la valentía, la tolerancia, capaz de fomentar una competencia honesta y colaborativa con capacidad de decidir, con seguridad, ética y justicia; puntos que contemplan y dosifican la tensión entre la paciencia y la impaciencia, que contribuyen con todos estos factores a crear una escuela alegre y feliz.

Freire (1994) señala que la tolerancia se entiende como una cualidad de convivir con el que es diferente. Sobre la práctica educativa Freire (1994) dice que es algo serio, porque implica convivencia, con niños, adolescentes o adultos. El maestro participa en su formación y les ayuda o les perjudica en esta encomienda, los maestros están conectados intrínsecamente con ellos en su proceso de adquisición de conocimiento, algunas veces contribuyen al fracaso por incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad, sin embargo, también contribuyen al éxito, con responsabilidad, preparación científica y gusto por la enseñanza, con sensatez y evidencia de lucha contra las injusticias, a que los alumnos se transformen en agentes de cambio social.

2.1.1 Uso de las drogas.

La Organización Mundial de la Salud definió drogas como toda sustancia que, introducida en el organismo vivo, pueda modificar una o varias de sus funciones. En farmacología se refiere a

cualquier sustancia química que altera los procesos bioquímicos y fisiológicos de tejidos u órganos Bertolote, (1997). Las drogas psicoactivas alteran el estado emocional, las sensaciones, la conciencia y el pensamiento, propiciando el establecimiento de un síndrome de dependencia, trastornos mentales y del comportamiento. Asimismo la OMS estableció que las sustancias que producen dependencia son definidas como drogas de abuso, las cuales interesan particularmente en el marco de esta investigación. Una sustancia es potencialmente droga de abuso, cuando puede activaren el individuo la autoadministración repetida, que debido al uso regular, genera tolerancia (necesidad de crecientes cantidades de droga para alcanzar el efecto deseado), abstinencia (síndrome específico que surge con la supresión o reducción del consumo de drogas) y comportamiento del consumo compulsivo Laranjeira, (2000).

Actualmente existe entre los investigadores un consenso de concebir el abuso de drogas como un fenómeno evolutivo que se desarrolla a través de distintas etapas. En una primera instancia, el abuso de drogas se relaciona con el consumo temprano de sustancias socialmente aceptadas como el tabaco y el alcohol. Los cuales, luego, se convierten en patrones de uso más regulares convirtiéndose algunos sujetos en consumidores abusivos al final de la adolescencia o inicio de la adultez. Asimismo estas sustancias socialmente aceptadas se convierten en la puerta de entrada para las drogas ilícitas. Se define como droga lícita a aquellas sustancias comerciales de forma legal, pudiendo o no estar sometidas a algún tipo de restricción. Las drogas ilícitas por el contrario, son aquellas prohibidas por la ley. El uso de las drogas por las poblaciones constituye un fenómeno de naturaleza psicosocial que acompaña a la humanidad desde su origen Villar, y Corradi (2008). El consumo de drogas fue relatado en diversos contextos históricos, así en algunos trabajos de historia de la droga refieren el uso de éstas sustancias en la mayoría de los agrupamientos humanos Escotado (2005).

Históricamente en el continente americano el uso de ciertas plantas consideradas, ahora como sustancias adictivas, tuvo carácter religioso o terapéutico. Contemporáneamente el fenómeno de dependencia de las drogas alcanzó una gran importancia por su difusión, consecuencias sociales y sanitarias en la última década. Se observa así, que en la evolución de diversas culturas o sociedades, se privilegia el consumo de algunas sustancias como una manera de favorecer la socialización y bienestar, buscando el placer (ENA, 1998). En los últimos años, el

consumo de sustancias adictivas alcanzó extraordinaria importancia por su diseminación y masificación, debido a múltiples factores, entre ellos, la pérdida del halo mágico-religioso que poseían y la expansión del uso, Villar, et al. (2008). Esto se evidenció en la década del año ochenta, cuando el fenómeno se extendió generalizadamente a toda la sociedad occidental, donde al aumentar la demanda aumentó la producción de la misma y por ende el beneficio económico derivado de sus ventas Cerro (2002).

Actualmente la adicción a drogas sigue siendo uno de los problemas más importantes socio sanitarios en el mundo y en Latinoamérica, impactando notablemente en la salud de las comunidades Rojo (2008). El consumo de tabaco, alcohol y otras drogas está ligado a casi una cuarta parte de las defunciones anuales que se producen en las Américas. En el Cono Sur de América Latina, a los 15 años de edad ya fuma cerca del 40% de los jóvenes. En América Latina cada persona consume en promedio 6 kg de alcohol puro por año lo que constituye la cifra más alta del mundo subdesarrollado. Aunque los datos sobre el consumo de drogas ilegales no son abundantes se sabe que la marihuana es la droga que mayor proporción consume la población, estimándose su consumo a 45 millones de ciudadanos (Peruga, Rincón y Selin, (2002).

Según el estudio nacional sobre el uso de drogas realizado por la Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico (SEDRONAR, 2007), se estima que el consumo de drogas ilegales en la población entre 16 y 65 años es de 2,9% y para adolescentes de entre 12 y 15 años es de 1,2%. Asimismo este informe de la SEDRONAR, revela que las tasas de consumo de sustancias legales de alguna vez en la vida para la población de 12 a 65 años, es de 51,8% para el tabaco y 73,9% para alcohol. En tercer lugar, se ubica la marihuana (15,8% de tasa de consumo), los tranquilizantes y estimulantes usados sin prescripción médica tienen tasa de prevalencia de vida de 3,6% y 1,6% respectivamente

Los datos anteriormente expuestos preocupan y se convierte en un problema prioritario de Salud Pública, ya que conlleva alta morbilidad y mortalidad prevenible Sánchez, (2007). Los jóvenes a corto plazo sufren consecuencias importantes y se asocian a violencia y suicidio, embarazo adolescente, enfermedades de transmisión sexual y problemas de salud mental, lo cual justifica la necesidad de poner en marcha acciones dirigidas a prevenir el uso de drogas en

adolescentes. El problema de drogadicción en estudiantes dentro de México se presenta como un escenario de alerta a la salud pública, ya que entre los grupos de 12 a 17 años alcanza hasta de 30% la exposición a la oportunidad de consumir drogas. La cifra de personas afectadas por adicciones ha crecido en los últimos seis años hasta cerca de 50 %. Esto repercute en las 32 entidades federativas de México, lo cual hace que las adicciones sean un problema generalizado aunque con características particulares según el tipo de droga, la frecuencia de uso, etcétera. Berenzon, Medina, Carreño, Juárez, Rojas y Villatoro (1996) muestran que en México los estudiantes con adicciones a las drogas son en su mayoría hombres en un 23% sobre las mujeres. En algunos estados como: Baja California, Chihuahua, Tamaulipas, Durango, San Luis Potosí, Guanajuato, Morelos, Puebla, y Quintana Roo, no se observaron diferencias significativas tomando como referencia el género de los estudiantes consumidores de drogas. Por otro lado, los jóvenes de mayor edad son los que han usado con mayor frecuencia sustancias psicoactivas y han consumido más de una, como la marihuana y los inhalantes, así como drogas más fuertes como la cocaína, el crack o la heroína o drogas médicas: anfetaminas y tranquilizantes.

Estos problemas arrojan resultados preocupantes. Estudios recientes (Medina-Mora, 1998) han encontrado que el consumo de drogas se inicia cada vez a edades más tempranas, en el período de 12 a 17 años, cuando ocurre con más frecuencia el fenómeno en las escuelas y se disemina de manera importante entre grupos de iguales, hay que considerar, que si un estudiante las consume, es probable que lo fomente entre sus compañeros. Algunos de estos alumnos buscan refugio en la escuela Orozco (2010) menciona que “una de las principales razones que se arguyen (para el consumo) hace referencia a factores del ambiente familiar y sociocultural en el que se desenvuelven los jóvenes a conflictos o incluso a la desintegración familiar y la descomposición social” (p.6). El contexto escolar es un espacio que puede ser diferente de tal realidad.

2.1.1.1 Características más relevantes de las adicciones a las drogas.

El término de consumo de drogas o sustancias nocivas, es el nombre genérico que se ha encontrado en la literatura para hacer referencia al consumo de alcohol, tabaco, inhalantes, otras drogas y fármacos. Son sustancias naturales o químicas que afectan física, anímica y mentalmente a sus consumidores; provoca cambios en su personalidad y puede experimentar un

deseo incontrolable de consumir la droga en forma continua para evitar sentir el malestar producido cuando se abstiene. La adicción es una “enfermedad primaria, progresiva y mortal, constituida por un conjunto de signos y síntomas característicos. El origen de la adicción es multifactorial: en ella intervienen agentes individuales (biológicos, genéticos, psicológicos), familiares y sociales” (Torres, Ochoa, Ibarra, y Ramírez, 2009, p. 77). Médicamente, las drogas son sustancias que al utilizarlas pueden producir dependencia, excitación o depresión del sistema nervioso central, tienen como consecuencia un trastorno en la función del juicio, del comportamiento o del ánimo de la persona. Estas alteraciones psicológicas, biológicas y físicas se ven reflejadas en la conducta y en el comportamiento de los individuos. La dependencia a la droga consiste en el consumo excesivo, persistente y periódico de toda sustancia tóxica. Socialmente las drogas son sustancias prohibidas, nocivas para la salud, y cuando existe un consumo continuo o excesivo traen un perjuicio individual y social. No obstante, se distingue entre drogas lícitas o legales (tabaco, alcohol, fármacos, químicos inhalables, anabólicos y esteroides) e ilícitas o ilegales (opio, cocaína, heroína, marihuana, éxtasis, crack) (INEE, 2007).

Cuando el estudiante consume drogas tiene comportamientos violentos. Se sabe que el índice de la violencia aumenta al doble cuando los estudiantes consumen sustancias ilícitas (marihuana, cocaína, etcétera) y los maestros ven malas conductas por parte de los estudiantes. El aumento de la disposición de marihuana y cocaína entre los jóvenes mexicanos daña su integridad adquiriendo comportamientos autodestructivos que se deben atender de forma urgente. Los estudios realizados por: INEE (2007), ENOE (2007), UNICEF (2010), por los investigadores Sánchez y Berenzon (2009), Medina Mora, Carreño, Juárez, Rojas y J. Villatoro (1996) aportan a este trabajo de investigación datos que señalan que el consumo de drogas es un factor que influye en los índices de violencia. Para conocer un poco más de este fenómeno es importante identificar las características que pueden presentar los estudiantes adictos, para que de esta manera la institución escolar esté al pendiente.

Las características principales son:

- a. Los alumnos tienden a aislarse socialmente.

- b. Tienen falta de habilidad para confrontar el estrés diario. Ingieren drogas para poder manejar sus emociones de una “manera más fácil” o para escapar de los problemas y de la realidad en la que viven.
- c. Tienen dificultad de planear y de mantener metas a largo plazo. No pueden hacer tareas y puede ser causa de deserción escolar.
- d. Exhiben comportamientos impulsivos para resolver los problemas de una manera fácil y generalmente buscan la solución en las drogas.
- e. Los alumnos muestran un comportamiento compulsivo. Ven las cosas o blanco o negro y no tienen el concepto de término medio, son extremistas. En su mayoría de las veces esconden inseguridad y un gran temor de fracasar detrás de estos comportamientos.
- f. Tienen conflictos emocionales serios.

Si la comunidad educativa no aborda y combate al momento dichos problemas sociales, muy pronto tendrá que afrontarse a situaciones más delicadas como: delincuencia y criminalidad. Si se abren tiempos y espacios en las escuelas secundarias para reflexionar y actuar, podrán haber resultados efectivos que beneficien a la comunidad educativa y a la sociedad y posibilitar el desarrollo de competencias en los estudiantes consumidores de drogas y ofrecer estructuras de relaciones con prácticas democráticas que muestren un correcto actuar social.

2.1. 2 La convivencia escolar favorecedora de la inclusión y del aprendizaje.

Los estudios de Ianni (2002), Bazdrechs (2009) señalan que las relaciones pedagógicas tienen influencia en el ámbito social. Éstas no pueden ser negativas, porque la comunidad educativa conforma una red de vínculos interpersonales que deben renovarse cada día y por su lado Pintus (2005) considera que la comunicación es importante, el diálogo crea confianza y es un medio para escuchar a los demás. Duarte (2010) considera que los procesos comunicativos son constitutivos de la convivencia escolar y deben ser objeto de reflexión por parte de los actores educativos con el fin de generar ambientes propicios para la formación integral de los estudiantes y para la construcción de una sociedad más civilizada. Ella define a la convivencia escolar como “la interacción de las relaciones pedagógicas, personales, de gestión, de gobierno escolar y las

relaciones escuela-comunidad. Se trata de la búsqueda de la convivencia escolar; en el aula de clase y los ámbitos más amplios de la comunidad local y regional” (p. 9).

De acuerdo con CONAFE (2010): La convivencia escolar favorece que el protagonista se construya como persona. Si esto se vive dentro de un clima escolar sano, el individuo logrará nuevos niveles de desarrollo como: saber conocer, saber ser, saber hacer y saber convivir; ayudando al propio sujeto a ser consciente de sus acciones (p.15). La diversidad de los sujetos hace de la escuela un centro de encuentro con los protagonistas que aprenden unos de otros donde se visualizan los valores. Los investigadores anteriores, analizan la convivencia escolar como la interacción que se da entre todos los que conforman la comunidad educativa y la socialización basado en normas, valores, sin dejar de lado la tarea didáctica del maestro, que son los procesos pedagógicos; además se consideran todas aquellas implicaciones en las que se ven involucrados los maestros y que tienen que resolver a través de la gestión y del contexto del que forma parte la escuela. Con técnicas de trabajo grupal se lograría un ambiente favorable para el aprendizaje ya que con una planificación acertada y una disciplina bien encausada jamás restará libertad al estudiante, ni mermará su espontaneidad, siempre que se eviten los extremismos: ni criticarlo todo, ni excusarlo todo. No advertirlo ni prevenirle es no ofrecerle experiencia.

La misión de la escuela es formar a sus estudiantes en una sana convivencia. Es momento de la prevención y del desarrollo de climas de convivencia escolar positivos, y para eso se debe gestionar la convivencia. La convivencia debe ser gestionada por tratarse de aprendizajes fundamentales en la formación de las personas y por ser la escolaridad la primera experiencia de convivencia ciudadana. Una convivencia escolar democrática, pacífica, respetuosa e inclusiva, modela una sociedad del mismo tipo y da oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes. La convivencia, por tanto, no puede ser dejada al azar, pues es posible formar en los valores, actitudes y habilidades que requiere nuestra sociedad. Para lograr una escuela que conviva como una comunidad para el aprendizaje de todos y todas, es necesario gestionar, planificar, coordinar y evaluar las acciones en este ámbito. Teniendo la misión de formar integralmente a sus estudiantes, incluyendo en ello la capacidad de convivir con otros. Además, desde lo pedagógico, se requiere de un ambiente de trabajo donde las relaciones de convivencia entre sus integrantes sean respetuosas, solidarias y democráticas, para el logro de aprendizajes de calidad en los

estudiantes. Estas actitudes se forman y se aprenden en la cotidianeidad de la vida escolar, así como en actividades curriculares planificadas.

2.1. 2.1 Aprender a convivir es parte del desarrollo integral de las personas.

Aprender a ser ciudadano y desarrollar los valores y competencias requeridas para convivir con otros, es parte del desarrollo de una persona. Saber convivir armoniosamente con otros, expresarse, participar, dialogar, resolver pacíficamente las diferencias, afecta positivamente el bienestar psicosocial de las personas. Cómo se conviva diariamente en la escuela, durante ocho o doce años, enseña un modo de convivencia. Ese modo puede estar caracterizado por enseñar a respetar a todos y todas como sujetos de derecho, a participar, dialogar, responsabilizarse, obedecer en el marco de una sociedad democrática, cuidar y solidarizar con otros y otras, reflexionar, discernir, trabajar en equipo y organizarse.

2.1. 2.2 Formar en convivencia permite convivir en la diversidad.

Cobertura total se traduce en mayor diversidad en las escuelas, exigiendo aprender a integrar, no excluir y reconocer el valor de la fraternidad en la diferencia. Es importante transformar las relaciones en base a una mayor tolerancia, apertura y solidaridad, para construir la cultura de la inclusión. Si no se enseña a los estudiantes y familias sobre los valores y las competencias para convivir en la diversidad, muchos querrán excluir a los diversos, a los que les cuesta más, a los con menos capital cultural, en vez de hacer esfuerzos por solidarizar, enseñar, aprender de los “otros”, coordinarse con ellos, respetarlos y hacerse respetar.

2.1.2.3 Para enseñar y aprender, la escuela tiene que organizar la convivencia interna.

Investigaciones demuestran científicamente que hay mejores aprendizajes donde hay un buen clima y gestión de la convivencia escolar. Los docentes trabajan más felices y coordinados, los estudiantes respetan más la institución y se sienten apoyados y desafiados a aprender, se adquieren más aprendizajes académicos y socio afectivos, y se logran mejores resultados en las pruebas nacionales, entre otros hallazgos que enfatizan el alto impacto de la convivencia en los aprendizajes. Para gestionar la convivencia escolar se necesita liderazgo, compromisos

institucionales, compartir una visión y un proyecto educativo que promueva la prevención y el desarrollo, y contar con un equipo de profesionales que coordine esta gestión y permita generar estrategias y acciones concretas en la escuela. Es decir, además de motivación y visión, se necesitan recursos humanos y de tiempo para realmente convertir las buenas intenciones en prácticas concretas de desarrollo de los estudiantes.

2.1. 3 Prácticas docentes

Para conocer las pautas de acción a través de las prácticas de los docentes es necesario utilizar los constructos teóricos para comprender la realidad del objeto de estudio. Esto ofrece ventajas para entender el contexto de la interacción, el rol de los miembros, las actividades y los procesos de inclusión y participación que se generan con los participantes del grupo. Para Villoro (1990) Práctica no es toda o cualquier actividad humana. Práctica es la acción dirigida por fines conscientes; se refiere sólo a la actividad intencional y no a acciones instintivas o inconscientes. Se aplica a acciones objetivas, éstas se manifiestan en comportamientos observables por cualquiera. No abarca los actos mentales internos, los estados disposicionales o las actitudes del sujeto.

Por otra parte, “en la acción intencional, el “saber qué” hacer se convierte en “saber cómo” de manera directa, el cómo hacer para conseguir un propósito” (Bazdresch, 2000). Ser conscientes de las acciones, son consecuentes en la vida y en el plano educativo. Todo ello conlleva a realizar o fijar metas establecidas donde se persigue un fin en base a organización, planeación, dirección, control y evaluación, que permite la retroalimentación para reflexionar y dar cuenta de las acciones ejercidas con consciencia.

Se tiene que “Práctica educativa es la acción intencional objetiva cuyo fin es educar, es inseparable del medio que usa y del “bien” que consigue. Se trata de acciones observables que efectivamente educan” (Bazdresch, 2000, p.42), éstas son efectivas, según MacIntyre (1987):

Cuando la forma es coherente y compleja de actividad humana cooperativa y socialmente, en la cual se realizan los bienes inherentes a la misma, que intenta lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la definen parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia y los

conceptos humanos de los fines y bienes que conlleva y se extienden sistemáticamente (citado por Fierro y Fortoul, 2010, p.248).

Considera la efectividad como lo constitutivo de las prácticas educativas. Lo constitutivo ha de identificarse en cada práctica concreta. Contextos, sujetos y contenidos son los elementos determinantes en la definición de cuáles acciones constituyen las prácticas educativas. Lo constitutivo ha de buscarse en la lógica de las acciones consecutivas, una lógica realmente construida, reflexivamente concientizada y operacional e intencionalmente transformada (p.44), que desarrollan habilidades cognitivas, y posibilitan una interacción social Aisncow (1999).

La Práctica Docente es la demostración experimental de capacidades para dirigir las actividades docentes, que se realizarán en el aula. La Práctica Docente, como actividad real ha de ambientar al alumno en su entorno, ejercitar la planificación del aula, solventar las dificultades que se presentaren, aplicar los métodos didácticos y pedagógicos adecuados. La Práctica Docente es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, cargada de conflictos y bondades. Es un espacio de análisis, reflexión y producción de conocimiento sobre la enseñanza, la institución educativa y los contextos. Para Achilli (2005) es “un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto, en determinadas condiciones institucionales y socio-históricas. Se desarrolla cotidianamente en condiciones sociales, históricas e institucionales; es significativa para sociedad y maestro” (p. 424).

Las prácticas docentes se realizan a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin embargo se discuten diferentes enfoques de cómo éstos influyen en las interacciones o relaciones que los maestros tienen con el alumnado, entre esos ellos está el de Ianni (2003) con un enfoque psicopedagógico, que muestra que las relaciones personales y sociales se derivan de la vida social. Por lo que, buenas relaciones pedagógicas modelarán buenas relaciones sociales. En cambio, si en la escuela se producen relaciones interpersonales tensas, conflictivas o violentas, es conveniente atenderlas con sensatez, con la razón de que vivimos en una sociedad compleja, violenta y en crisis recurrente. Bazdresch (2009) opina que el enfoque psicopedagógico puede integrarse con una teoría de la socialización que no pone el acento en las relaciones pedagógicas en cuanto tales, sino en los vínculos entre los actores generados por el trato y el intercambio social.

Se asume, así, que según sean estos vínculos, será la relación pedagógica, la cual no está exenta de los valores que son las creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clases. Éstos son tomados en cuenta como construcciones individuales y subjetivas basadas en el comportamiento y creencias traducidas en orientaciones particulares, que guían la actuación cotidiana y ofrecen criterios para conducirse en situaciones de conflicto, que implica una decisión moral en el rol del maestro y del alumno (Fierro, 2003). El respeto, la tolerancia, la solidaridad y más valores tienen que ver con la convivencia, o relaciones que cobran materialidad por la elección y por la aceptación por el compromiso de estar entre personas, con independencia de los roles y de las funciones que cada uno desempeña. Por ello la convivencia escolar favorece que el protagonista se construya como persona. La Organización de la Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1996) señala que aprender a vivir juntos implica desarrollar una alta capacidad para comprender las otras personas y percibir las múltiples formas de interdependencia posibles, como la de realizar proyectos comunes y prepararse para tratar de forma adecuada los conflictos, con respeto a los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz. Las prácticas hechas con flexibilidad, tolerancia y respeto a diferencia constituyen según Gallardo, Maripangui y Palma (2004) “El proceso de la interrelación de calidad entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional. Es en las formas de interacción, donde se manifiesta la funcionalidad de cada uno de los actores” (p.14). Al darse cuenta de que la convivencia escolar y la interacción implican conductas en que los participantes son responsables de sus acciones; se generan formas de actuar que inducen a obtener resultados positivos en la educación. Sin embargo, algunas veces sucede lo contrario. Pintus (2005) analiza las prácticas pedagógicas escolarizadas desde el enfoque de violencia. Considera que la comunicación es importante, por lo que es conveniente abrir espacios de diálogo. Como adultos y como docentes se tiene la responsabilidad de crear vínculos con los alumnos. Pero la construcción de esos vínculos se realizará con competencias profesionales, responsabilidad y ética profesional, así, como trabajar con las emociones por parte de los maestros.

Por otra parte, Ainscow (2001), muestra que es necesario crear condiciones que animen a los maestros a correr riesgos y solo así se podrán crear contextos educativos que puedan llegar a

todos los estudiantes. Este autor habla de seis aportaciones que se encuentran aplicados e interrelacionados o bien conectados:

- a. Comenzar a partir de las prácticas y conocimientos previos;
- b. Considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje;
- c. Evaluación de las barreras a la participación;
- d. El uso de los recursos disponibles en apoyo del aprendizaje;
- e. Desarrollo de un lenguaje de práctica;
- f. Crear condiciones que animen a correr riesgos.

En el caso de esta investigación, las telesecundarias más que necesitar planes de estudio y pruebas estandarizadas, necesitan acciones curriculares, formas de enseñanza y diseño de estrategias sistémicas que sean cuidadosas, respetuosas y que cuenten con un plan de acción y prevención para la drogadicción y la violencia en las aulas. Este plan deberá ser inclusivo para los alumnos que consumen drogas. Debe proporcionar a estos estudiantes las habilidades necesarias y las actitudes adecuadas para convertirse en actores críticos y agentes sociales, que obtengan una transformación en el marco de los derechos individuales y la justicia social. Esto es un reto para los maestros de educación básica ya que deben trabajar en proyectos para formar alianzas con los padres y con los organizadores de la comunidad al igual que con las autoridades e instituciones que también conforman la “comunidad educativa” la cual es “el conjunto de personas que influyen y son afectadas por un entorno educativo” según (Briseño, 2010, p.30).

2.1. 3.1 Prácticas inclusivas

Las prácticas inclusivas se refieren a que la educación promueva la cultura y las políticas de inclusión, es decir, que las actividades en el aula y las actividades extraescolares fomenten la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera de la escuela. “La enseñanza y los apoyos se integran para ‘orquestrar’ el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos” (Booth y Ainscow, 2000, p.22). Ainscow (1999) señala una palabra importante: “oportunidades”, que encierra todo lo que se puede ofrecer a los estudiantes; no sólo es dar la oportunidad de

incluirlos a la comunidad educativa, sino, es el acompañamiento para el crecimiento de ellos en todos los aspectos, como en lo emocional, lo psicológico y lo académico; esto es porque durante el proceso de la construcción del aprendizaje, los alumnos deben desarrollar habilidades cognitivas, que posibiliten una interacción social. Desde la perspectiva de Ainscow (2001) una escuela inclusiva también es una escuela eficaz porque incluye a todos los estudiantes aunque hayan tenido dificultades previas, además realizan un seguimiento de cada estudiante para apoyarlos cuando lo requieran, respetando su ritmo de aprendizaje.

Por consiguiente las prácticas inclusivas se consideran como una educación integradora que se ocupa de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares. Es un método en el que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los alumnos. Su propósito es conseguir que los docentes y los alumnos asuman positivamente la diversidad y la consideren un enriquecimiento en el contexto educativo, en lugar de un problema (UNESCO, 2003). La educación integradora se fundamenta en la ideología de la normalización de Nirje que resalta la importancia de poner al alcance en este caso de los estudiantes consumidores de drogas, condiciones de vida, lo más parecidas a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad. La educación inclusiva es una cuestión de derechos humanos. No se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje. Ésta se perfilará al mejoramiento de la calidad de vida de todos los miembros de una sociedad diversificada, exaltando el derecho a la diferencia y rechazando cualquier acto excluyente o discriminatorio (Lobera, 2011).

Finalmente Booth y Ainscow (2000) ponen a la disposición de las escuelas un conjunto de materiales diseñados para apoyar el proceso de avance hacia una educación inclusiva, que son llamados “índice de inclusión”. Con el objetivo de construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro. Ayuda a valorar las posibilidades reales que existen en sus escuelas para aumentar el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos y alumnas. El índice constituye un proceso de auto-evaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones; la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva.

El índice de inclusión se ha utilizado en escuelas locales de Noruega, Finlandia, Alemania, Rumania, Cataluña, Portugal y se pretende traducir en chino para probarlo en escuelas locales de Hong Kong. Éste ha sido utilizado en tres regiones diferentes de Australia, incluyendo un estudio del uso del índice en una escuela de Queensland a lo largo de un año. La UNESCO se interesa de cómo se podría desarrollar un índice adaptado en escuelas de Brasil, Sudáfrica e India.

Y en algunas universidades del Estado de Nueva York y de Connecticut. Al utilizarse en los países de América Latina y el Caribe, el Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) y los autores animan a que el índice sea adaptado y cambiado de acuerdo con las circunstancias locales, siempre que permanezca el espíritu central del proceso del índice, revisión, consulta, recopilación, información y plan de desarrollo de una escuela inclusiva, que ayude a romper con las barreras al aprendizaje y la participación. El término “barreras para el aprendizaje y la participación” se adopta en el índice el lugar de necesidades educativas especiales para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquiera del alumnado. Se consideran que las barreras de aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan en sus vidas.

Los términos inclusión o educación inclusiva son de reciente uso en América Latina y como se ha dicho con anterioridad en algunos contextos se utiliza como sinónimo de integración de alumnos con discapacidad. En el índice, la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de la escuela, en la comunidad y en las políticas locales y nacionales. La inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay estudiantes que no tienen la igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como aquellos estudiantes que tienen problemas por el consumo de drogas. La inclusión es un proceso a dar una respuesta apropiada a la pluralidad de características y necesidades educativas del alumnado, a incrementar sus niveles de logro y participación en las experiencias de aprendizaje, así como en la cultura y en las comunidades escolares, que reducen toda forma de

discriminación, a fin de conseguir resultados académicos equiparables Murillo, et al.(2010). Estos procesos de inclusión se forjan en:

- a. Procesos de conocer, comprender y valorar a los individuos, su cultura y su contexto.
- b. Procesos de participación plena, de indagación abierta y constructiva, creando espacios para el diálogo y la deliberación; para hablar y pensar juntos.
- c. Procesos comunitarios para trabajar por el bien común, tratando de vincular ideas con proyectos y acciones específicas.

Por otra parte la escuela inclusiva, desde el punto de vista educativo de Ainscow (2001) implica avanzar hacia la creación de escuelas que eduquen en la diversidad y que entiendan ésta como una fuente de enriquecimiento y de mejora de la calidad educativa. La inclusión no tienen que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado y la comunidad educativa, conscientes de que los estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ellas pueden ser porque pertenecen a grupos sociales diversos como etnias y culturas que tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos y por ende no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación. Para erradicar esas acciones, hay un principio rector tomado del Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades especiales (Salamanca, 1994), según el cual todas las escuelas tienen la obligación de atender a todos los niños sin ser segregados por sus condiciones personales, sociales o culturales (Booth y Ainscow, 2000).

La inclusión educativa, a través de las prácticas adecuadas, atenderá a las necesidades de los estudiantes consumidores de drogas sin discriminación alguna, con las oportunidades educativas y los apoyos para su progreso académico y social, en un marco de calidad y equidad, aceptar sus diferencias y potenciar sus capacidades para el desarrollo personal y social. Blanco (2000) señala que la integración está en la adaptación de la enseñanza en función de las necesidades específicas de los niños integrados. Por ello Blanco (1999) señala que las escuelas integradoras representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la solidaridad entre todos los alumnos y mejoran la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

Conseguir una cultura de paz y la tolerancia sólo será posible, en gran medida, si se educa a los futuros ciudadanos en la integración, el respeto y la valoración de las diferencias, si tienen la oportunidad de conocer y convivir con personas que tienen dificultades, situaciones y modos de vida distintos y se establecen lazos de cooperación y solidaridad que beneficien y enriquezcan a todos. La necesidad de proporcionar una educación para todos a lo largo de toda la vida ha de tener como objetivo fundamental incluir a los excluidos y alcanzar a los inalcanzables, es decir, la educación inclusiva.

Para ejercer prácticas inclusivas de acción el Dr. Yola Centre, Macquarie University, New South Wales, Australia, desarrolló en 1988 un “índice de integración” para niños individualmente considerados. En 1996, se organizó una primera reunión entre Mark Vaughan, de CSIE, y el catedrático Mel Ainscow en el Centro de Necesidades Educativas, University of Manchester, para debatir sobre el modelo Australiano y el trabajo de Luanna Meyer y colegas de Syracuse University, EE.UU. El enfoque varió desde un índice para un niño en particular a un índice para cada escuela, por consiguiente éste puede ser adaptado a los estudiantes consumidores de drogas. Hasta el momento el índice tiene resultados con tres versiones; la última versión se enfocó al índice de inclusión para las escuelas (p.10).

El índice implica una cuidadosa planificación de un proceso de cambio progresivo, en el que se asume la iniciativa para la innovación educativa y tiene como finalidad generar cambios en la cultura y en los valores que posibiliten al personal de la escuela y al alumnado adoptar prácticas inclusivas que van más allá de cualquier prioridad identificada en particular. Con un apoyo adecuado, el proceso de trabajo con el índice puede añadir un nuevo impulso al ciclo de innovación y desarrollo de los centros educativos.

El índice de inclusión se conforma en:

Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas.

- a. Construir una comunidad.
- b. Establecer valores inclusivos.

Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas.

- a. Desarrollar una escuela para todos.
- b. Organizar el apoyo para atender a la diversidad.

Dimensión C: *Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.*

- a. Orquestar el proceso de aprendizaje.
- b. Movilizar recursos.

Cada sección contiene un conjunto de indicadores, doce como máximo, y el significado de cada uno de ellos se clarifica a través de una serie de preguntas. Las dimensiones, las secciones, los indicadores y las preguntas proporcionan un mapa cada vez más detallado que guía el análisis de la situación de la escuela en ese momento y determina futuras posibilidades de acción. Las preguntas que acompañan a cada indicador ayudan a definir su significado animando a las escuelas a explorarlo con detalle. Los indicadores cumplen funciones distintas. Pueden servir para motivar la reflexión de grupos de trabajo dentro del centro y hacer explícito su conocimiento previo acerca del funcionamiento de su escuela. Sin embargo en este estudio ayudará a orientar los procesos de investigación que se requieren para llevar a cabo el análisis de las prácticas inclusivas que sirven como criterios para evaluar los progresos. No hay que olvidar que una parte esencial del uso del Índice es el intercambio de información acerca de lo que se sabe sobre el actual funcionamiento de la escuela con el fin de identificar las barreras que existen al aprendizaje y la participación dentro de ella.

Es importante señalar, por otra parte, que el trabajo con el índice no pretende desconocer las soluciones potenciales que ya estén bien articuladas en la escuela, sino que, por el contrario, habrá que darle un mayor énfasis en la medida de lo posible. Por ello es menester centrarse exclusivamente en la dimensión C. “Desarrollar prácticas inclusivas”. Esta dimensión se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos. Pero en este estudio se adapta sólo como guía de observación los indicadores y las preguntas a los estudiantes consumidores de drogas que son el enfoque de acción de las prácticas inclusivas de los maestros de telesecundaria.

Se concluye que la educación inclusiva según Booth y Ainscow (2000) implica una reestructuración de los procesos culturales y curriculares para aumentar la participación de los estudiantes, desarrollar la capacidad del alumnado y del personal, revelar las limitaciones y adecuar las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad de los estudiantes (riqueza para apoyar el aprendizaje de todos); y reforzar las relaciones entre las escuelas, sus comunidades y con la sociedad. Esta educación debe proporcionar a los estudiantes con problemas de adicciones, las habilidades necesarias y las actitudes adecuadas para convertirse en actores críticos y agentes sociales y obtener su transformación en el marco de los derechos individuales y la justicia social. Esto es un reto para los maestros de Telesecundaria ya que deben trabajar para formar alianzas con los padres y con los organizadores de la comunidad (autoridades, instituciones). Ello implica despertar interés público en los problemas sociales urgentes y usar medios colectivos para democratizar el mando de las estructuras institucionales, económicas, culturales y sociales que dominan nuestra sociedad.

2.1. 4 Instrumentos para medir contextos de violencia y drogadicción en escuelas.

Existen instrumentos como el “Problem Oriented Screening Instrument For Teenagers (POSIT) que han demostrado ser confiables para identificar grupos vulnerables. El POSIT Fue elaborado por National Institute on Drug Abuse en 1991 y adaptado por el Instituto Nacional de Psiquiatría para hacer aplicado a población mexicana. Se aplicó a estudiantes de nivel medio y medio superior. Con el objetivo de poder detectar oportunamente problemas específicos de los jóvenes que usan y abusan de las drogas. El POSIT (anexo 1) es un instrumento que consta de 139 reactivos que evalúan 10 áreas de funcionamiento de la vida de los adolescentes que pueden verse afectadas por el uso de drogas: uso y abuso de sustancias, salud física, salud mental, relaciones familiares, relaciones con amigos, nivel educativo, interés vocacional, habilidades sociales, entretenimiento y recreación, conducta agresiva, delincuencia.

La capacidad del instrumento para diferenciar a los adolescentes con y sin problemas fue probada comparando dos muestras: 310 adolescentes entre 23 y 19 años de edad que se encontraban en tratamiento o en dependencias de procuración de justicia con problemas

relacionados con el uso de drogas y, una muestra de 1356 estudiantes de enseñanza media y media superior. El instrumento se probó mediante la comparación de las respuestas de una y otra muestra en cada una de las áreas (t-test) y de cada reactivo por separado (X²), además de la identificación de reactivos sesgados por medio de la correlación reactivo- total al interior de cada área. Los resultados indicaron que de los 139 reactivos originales, 81 de ellos (58.3%) que integran las áreas del POSIT. Por otra parte, existen 3 áreas funcionales (salud física, habilidades sociales, entretenimiento y recreación) que no pueden utilizarse para detectar estos problemas entre los adolescentes mexicanos debido a que quedan con una cantidad muy reducida de reactivos y existe poca consistencia entre ellos con valores alfa menores a 50.

Futuros estudios deberán incluir nuevos reactivos útiles para el contexto mexicano. Se sugiere la aplicación del POSIT, no solamente a aquellos adolescentes de quienes sospechan que están utilizando drogas, sino a todos aquellos que puedan ser captados a diferentes contextos, como las escuelas y los clubes deportivos, con el propósito de identificar posibles problemas en las diferentes áreas de la vida de los adolescentes, independientemente de que estén relacionadas o no con el uso de las drogas. Todo ello con la intención de proporcionar apoyo a la etapa que están pasando: la adolescencia. (Mariño, Gonzalez, Andrade y medina, 1998, pp.27-28).

Otro instrumento de evaluación es “El COVER”- Convivencia, Violencia y Experiencias de Riesgo - (COVER) (Ortega y Del Rey, 2003). Es utilizado por Velázquez (Anexo No 2) con la finalidad de diagnosticar la violencia dentro y fuera de las instituciones. Es un instrumento que consta de 80 preguntas divididas en dos bloques. El primero se compone de 43 ítems con la opción de respuesta, según el grado de acuerdo (verdadero, más o menos, falso), y el segundo, de 37 con las respuestas, según frecuencia de situaciones (muchas, pocas, ninguna). Con él se evalúan cuatro dimensiones (condiciones de vida, valor personal y sociabilidad, actitudes y conductas de riesgo e implicación directa en violencia) a través del estudio de 14 escalas.

Por tanto, contar con una evaluación integrada dentro de la intervención preventiva es un elemento esencial para cualquier programa de calidad. A este respecto, conviene recordar que la evaluación es una fase central de la planificación, que contribuye a la actualización y mejora permanente de las intervenciones a desarrollar en el marco de un programa o plan determinado. Aunque tradicionalmente la evaluación se asocia con la verificación de los resultados obtenidos

con una determinada intervención, la misma cumple funciones que trascienden dicho ámbito, ayudando a establecer la naturaleza y extensión de los problemas a los que deben hacer frente los programas de prevención y a la identificación de la población diana de los mismos (evaluación de la planificación), a comprobar si los programas se implementan en la práctica tal y como fueron diseñados (evaluación de procesos) y si las intervenciones están cubriendo los objetivos previstos y son o no eficaces (evaluación de resultados). En el ámbito de la prevención la evaluación permite comprobar la efectividad de los programas en los grupos destinatarios y el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos (verificar si nuestras intervenciones son o no eficaces), con la finalidad de que el equipo responsable del programa introduzca los cambios oportunos para mejorar su efectividad a la vista de los datos aportados por la evaluación.

Capítulo III. Descripción del contexto

3.1 Telesecundarias

Desde 1968, se fundó esta modalidad, fue durante la gestión de Gustavo Díaz Ordaz y bajo la dirección de Álvaro Gálvez y Fuentes, Director de Educación Audiovisual. La telesecundaria es una modalidad escolarizada que ofrece el Sistema Educativo Mexicano a jóvenes que viven en comunidades rurales pequeñas y marginadas, en donde el reducido tamaño de la población escolar (menores de 2 mil 500 habitantes) hace incosteable establecer una secundaria general o técnica. En sus 45 años de existencia se ha convertido en un claro referente para millones de jóvenes mexicanos que se encuentran en la edad de utilizar el servicio educativo de nivel secundaria, los cuales son, por lo general, los más pobres y que esta es la única opción para continuar sus estudios. El proyecto de Telesecundaria es hoy un proyecto educativo nacional.

3.1.1 El sistema de Telesecundarias

Las modalidades escolares consideradas en este texto se definen por el (INEE 2010) de la manera siguiente:

1. *Urbana pública*. Escuelas públicas generales ubicadas en comunidades con una población mayor a dos mil 500 habitantes”.
2. *Rural pública*. Escuelas públicas generales ubicadas en comunidades con una población menor a dos mil 500 habitantes”.
3. *Cursos comunitarios*. Escuelas públicas en localidades de difícil acceso y escasa población, donde no existen servicios educativos regulares, las cuales son operadas por el CONAFE.

Las telesecundarias trabajan con el plan y programas de estudio designados por la Secretaría de Educación Pública, pretende que sus estudiantes alcancen los objetivos del currículo nacional. Como parte del proceso de reforma a la educación secundaria, en el ciclo escolar 2006-2007 comenzó la generalización de una nueva propuesta pedagógica al universo de Telesecundarias, el llamado “Modelo Renovado”, que apuesta movilizar y enriquecer la interacción didáctica en las aulas a través de la flexibilidad en el manejo de diversos materiales

educativos y del impulso a nuevas formas de organizar el trabajo en aula. Además, busca transformar de forma gradual cierto tipo de prácticas pedagógicas arraigadas entre los docentes (transmitir información, delimitar contenidos, supervisar ejercicios y calificar aprendizajes) y reemplazarlas con la discusión de argumentos y el cuestionamiento de ideas. Pero ¿qué pasa con los maestros que fueron formados por la escuela tradicionalista, arraigados con sus paradigmas y se resisten a la actualización y capacitación a pesar de las nuevas reformas?

Los contenidos del mapa curricular están divididos por bloques, secuencias, cada secuencia se aborda por sesiones. Las asignaturas de ciencias I, español I, matemáticas I y geografía de México y del mundo corresponden al primer grado. Ciencias II, español II, matemáticas II, historia I y formación cívica y ética I, se imparte en segundo grado. En tercer grado el mapa de contenidos son: ciencias III, español III, matemáticas III, historia II y formación cívica y ética II.

La contextualización de temas, conceptos y actividades tiene la finalidad de fomentar el desarrollo de prácticas académicas, el sentido crítico y un uso amplio del conocimiento de los estudiantes (INEE, 2007):

La ejecución del modelo educativo se ha visto obstaculizada por la ausencia de procesos sistemáticos como la capacitación adecuada de los profesores. A la fecha, los maestros sólo han tenido oportunidad de conocer parcialmente los materiales impresos, pero no se les ha ofrecido formación alguna sobre los usos de la (nueva) tecnología disponible en aulas. Sin capacitación, es prácticamente imposible que los docentes logren apropiarse de la nueva propuesta y usen eficientemente los recursos en beneficio de la comunidad (p.116).

Por lo anterior, en las telesecundarias se capacitó a todos los maestros. Anteriormente había talleres generales de actualización. A partir del ciclo escolar 2009-2010 al maestro se le capacita en los talleres llamados: “Formación continua para el desarrollo profesional de los docentes de Telesecundaria”. Una desventaja que tiene la telesecundaria en comparación con sus pares es ser escuela multigrado, es decir, unitarias, bidocentes, tridocentes; en algunas telesecundarias todos los docentes atienden más de un grado, un solo profesor es responsable de la enseñanza de todas las asignaturas, además de hacer las funciones administrativas y las que le corresponde a un director. En el 2009 el Centro de Estudios Técnicos y superiores (CETYS),

realizó un estudio acerca de la situación que guardan las escuelas telesecundarias recopilando la siguiente información:

Reconoce como debilidades o aspectos negativos, primeramente la falta de apoyo en recursos económicos, tecnología, infraestructura, material didáctico, personal de apoyo y administrativo y estímulos a docentes como a directores; en segundo lugar, los factores sociales como la pobreza ligado a las deficiencias culturales de la comunidad; en tercer lugar, destaca la desventaja de los maestros que atienden varios grupos (p.36).

Un aspecto que destaca cuando se analizan las variables metodológicas y pedagógicas, es la falta de compromiso de algunos docentes respecto a las actividades educativas que se realizan con los alumnos y en las acciones de vinculación que se organizan con los padres de familia y los miembros de la comunidad.

3.1.1.2 Telesecundarias en el país.

En el ciclo escolar 2006-2007 se registraron 32 mil 788 escuelas secundarias en el país; de ellas, poco más de la mitad (51.7%) eran telesecundarias y en conjunto atendían a la quinta parte de los 6 millones de estudiantes inscritos en ese nivel educativo. En Zacatecas, San Luis Potosí, Chiapas, Veracruz, Oaxaca, Hidalgo, Guanajuato y Puebla, cuando menos, dos de cada tres escuelas secundarias pertenecen a la modalidad de telesecundaria. En Coahuila, Baja California, Nuevo León y el Distrito Federal la telesecundaria atiende a no más del 4% de la matrícula total de esas entidades. Es importante destacar que durante los ciclos escolares (1993-1994 a 2006-2007) del 1 millón 713 mil estudiantes incorporados a nivel secundaria, egresaron de una Telesecundaria 674 mil 203 (39.3%). Además, 64% (7 mil 599) de las casi 12 mil escuelas creadas en ese periodo, fueron Telesecundarias; 87% de ellas se ubican en localidades menores a 2 mil 500 habitantes; seis de cada diez brinda servicio en localidades de alta marginación, brindando oportunidades de escolarización a poblaciones que no suelen ser atendidas por otras modalidades. Mientras en las secundarias generales y técnicas alrededor del 94% de los estudiantes cursan el primer año del nivel en la edad normativa (12 ó 13 años), en las Telesecundarias, uno de cada diez estudiantes lo hace entre 14, 15 años o más.

Los estudiantes de Telesecundaria declararon haber ingresado a la primaria con más de siete años (2.3%), haber repetido una o más veces algún grado de primaria (24.3%) o haber

dejado de estudiar uno o más años mientras cursaban ese nivel educativo (6.5%). Estas proporciones son más altas que las registradas por sus pares de secundarias generales y técnicas de sostenimiento público y, por supuesto, de quienes estudian en escuelas particulares.

3.1.1.3 Otros datos importantes.

Datos reportados (Excale, 2005) arrojan que:

- a. El 9% de quienes cursan estudios en una Telesecundaria hablan una lengua indígena en casa la mayor parte del tiempo; tal porción es menor entre los alumnos de las escuelas públicas generales (0.9%) y técnicas (2.4%).
- b. En Guanajuato hay una población de 47, 270 jóvenes que no asisten a la escuela, la inasistencia es mayor en las localidades rurales más pequeñas. Esto puede ser otro indicativo de la conveniente expansión de la telesecundaria, resultando una alternativa de mediano plazo para atender el rezago de secundaria y avanzar hacia la universalización de este nivel.
- c. Se estima que 18% de las localidades rurales del país (poco más de 34 mil) cuenta con servicio de educación primaria, pero no de secundaria, a pesar de que en ellas residen jóvenes de 12 a 14 años.
- d. Otro dato a nivel nacional es que 9.7% de los jóvenes entre 12 y 14 años no asisten a la escuela. El INEE (2007) reporta que los niños de 6 a 11 años, 134 mil no asisten a la escuela; los de 12 a 14 años, 188 mil no acuden y 55% de los estudiantes de educación básica no concluyen su formación de 9 años reglamentarios.
- e. Otro dato importante es el que reporta el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes PISA (2006) sólo una pequeña porción (13%) logró el nivel 2, es decir, el equivalente mínimo necesario para que un estudiante pueda desenvolverse adecuadamente en la vida adulta. Sólo dos de cada cien alumnos lograron posicionarse en el nivel 3. Ningún estudiante alcanzó alguno de los tres niveles superiores de la escala.

- f. Existen alumnos que consumen drogas en las escuelas telesecundarias y tienen un índice de violencia.
- g. El combate al consumo de drogas se ha realizado de diferentes formas; sin embargo, hay multifactores que han influido para que los resultados no sean exitosos.
- h. Es de esperar que los estudiantes de telesecundarias, que forman parte de un contexto desfavorecido, no alcancen resultados educativos equiparables a los de quienes residen en contextos más favorables.

Estos datos muestran la situación que atraviesa la educación en México.

3.1.2 Telesecundarias: contexto escolar

Cuando se usa el término contexto escolar es para referir a la “escuela” o “centro educativo formal” que imparta educación inicial, básica o secundaria. Los términos “alumnado”, “estudiantes” o “alumnos” se usan para referir a cualquier niño o joven que participe en la educación formal y que, por lo tanto, asiste a escuela, un liceo u otro centro de aprendizaje.(Booth y Ainscow, 2000, p.8). La experiencia estudiantil forma parte del proceso más amplio que representa la experiencia social de los jóvenes. Ambas se alimentan mutuamente; los sujetos adolescentes construyen la experiencia estudiantil en relación directa con las instituciones educativas, pero no aislada de las relaciones, estrategias, ni de las perspectivas que tienen sobre el mundo social en su conjunto y sobre sí mismos dentro de éste. La experiencia estudiantil en los contextos de telesecundarias se ve configurada por los procesos de transformación socioeconómica y cultural profundos que los caracterizan, produciendo nuevas, complejas y heterogéneas realidades sociales, donde las oportunidades sociales también son diversas.

En estos contextos, las telesecundarias se constituyen en espacios de vida adolescente donde tienen lugar procesos importantes de redefinición y resignificación individuales y sociales entre los adolescentes a través de la experiencia estudiantil, la cual pone en contacto la cultura juvenil y la escolar fusionando las maneras diversas de ser adolescente y estudiante. No obstante, su fuerte determinación social, la experiencia estudiantil es en última instancia una construcción que realiza cada adolescente al significar, reconstruir y articular las distintas dimensiones

(integración, estratégica, subjetivación y afectiva) del sistema escolar y del contexto social en el que actúa, dándole una coherencia propia, al tiempo que se constituye a sí mismo como sujeto.

Los adolescentes se apropian de los espacios escolares, ampliando sus horizontes sociales, relacionales y afectivos, pero como escenarios donde las diversas adolescencias con sus elementos culturales se hacen presentes (además de construirse), son diversos; se viven, se significan y se aprovechan las oportunidades que ofrecen de manera diferente. En este sentido, la importancia que tienen las escuelas telesecundarias en la construcción de identidades juveniles es distinta en cada sujeto. Así, las escuelas telesecundarias se constituyen en espacios de vida adolescente, que se erigen en un cruce de culturas y sentidos, donde no sólo se expresan las adolescencias con todos sus aspectos socioculturales, también se contribuye a su construcción, por lo que la secundaria es un espacio importante en la construcción de las juventudes actuales que acuden a ellas. Así, las escuelas telesecundarias no pueden ser vistas únicamente como espacios de socialización e integración Durkheim (2006) y Parsons (1964) donde se transmiten, por medio de conocimientos y prácticas educativas, las normas y valores generales de una sociedad, con lo que se asegura la integración a la sociedad y la promoción del individuo, ni como espacios de reproducción Bourdieu y Passeron (2003) donde los aspectos estructurales cobran vida.

Las escuelas son, también, en esa intersección de lo institucional y lo individual, espacios de producción, contingencia, creación e innovación, donde sujetos reflexivos y expresivos interactúan, resisten, negocian y crean mundos intersubjetivos Schütz (2003), al tiempo que se construyen como sujetos y actores sociales a través de la experiencia estudiantil. Vigotsky (1926) consideraba que el contexto (social, familiar, cultural, escolar, etc.) es crucial para el aprendizaje, ya que, produce la integración de los factores social y personal, y que por medio de la interacción el niño aprende a desarrollar sus facultades y comprende su entorno, tomando en cuenta tal afirmación considero importante entonces, conocer cómo influyen los diferentes contextos en el desarrollo del estudiante.

Un ambiente escolar estimulante, cálido y seguro es una buena base para impulsar la mejora académica, así como para prevenir la violencia y combatir las adicciones Ortega et al. (2005). La acción educativa puede y debe atender al contexto en su término más amplio. Todo

ello a través de distintas intervenciones: organizando programas y tareas en torno a la mejora de la comunidad, estableciendo niveles de cooperación y coordinando los agentes de la comunidad educativa, favoreciendo su participación en el proceso de enseñanza- aprendizaje. La vinculación de los centros escolares con su entorno es un factor importante para la calidad e innovación educativa, así como para prevenir los problemas de violencia y drogadicción que se dan en las escuelas telesecundarias.

3.1.2.1 La violencia y la drogadicción, problemas que se trasladan a las aulas de telesecundaria.

La violencia y el consumo de alcohol, tabaco y drogas ilícitas entre los estudiantes de telesecundaria del país han generado una creciente atención y preocupación por parte de los padres de familia, las autoridades educativas y la sociedad en general. Para evitar la ocurrencia de estas prácticas, resulta prioritario identificar y analizar los aspectos que están relacionados con la violencia estudiantil y el consumo de sustancias nocivas. Se pueden encontrar en el contexto escolar de telesecundarias alumnos que consumen drogas, debido al aumento de la disposición de la marihuana y cocaína entre los jóvenes mexicanos, que dañan su integridad porque adquieren comportamientos autodestructivos y para la convivencia.

Estas conductas son hechos violentos que Velázquez (2009) los confluencia con cuatro grandes dimensiones: condiciones de vida (alumnos y profesores); valor personal y sociabilidad (valor personal, sociabilidad y relaciones interpersonales, solidaridad, actitudes sociales, ética social); actitudes y conductas de riesgo (comportamiento y actitud sexual de riesgo, presión e intimidación del grupo, bandas juveniles, comportamiento y actitudes antisociales, contexto social violento, consumo y tráfico de drogas); e implicación directa de violencia (victimización entre iguales, maltrato y abuso de adultos, comportamiento agresivo) (pp. 26-27). Estas interacciones muestran los problemas que están involucrados en la solución de conflictos e incidir en ellos ayuda encarar la violencia que está presente en la comunidad educativa.

Investigaciones hechas en instituciones educativas de América latina, ponen énfasis en violencia, maltrato, hostigamiento, desatención y descuido de las personas vulnerables (Orozco, 2007; Conde 2011; Lobera, 2010; Gómez, 2011).

El problema del consumo de drogas es una de las formas en que la descomposición social se refleja dentro de las escuelas, en las cuales se identifica factores de riesgo que están relacionados con el problema. El contexto de marginalidad donde se ubican las escuelas parece ser un factor determinante. En este caso, las Telesecundarias se vuelven más vulnerables ante esta problemática, ya que en la actualidad los narcotraficantes no buscan sólo venderla, sino encontrar proveedores, para que distribuyan droga ilícita (marihuana). La Telesecundaria es la modalidad menos afectada en cuanto al consumo y la violencia, pero es la que va en aumento en cuanto a violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud, en especial el consumo de sustancias ilícitas; por las condiciones en las que se encuentra; es decir, por ser escuelas marginadas y de extrema pobreza. El INEE (2007) señala que es obligatorio destacar las carencias de personal formado y de programas expresamente destinados a enfrentar la problemática del consumo de sustancias nocivas a la salud, que caracteriza a las escuelas secundarias, lo cual limita sus posibilidades de actuar de manera efectiva; ello prácticamente en todas las modalidades educativas.

De acuerdo con estudios cuantitativos y cualitativos el INEE (2007) señala que el fenómeno de violencia y el consumo de sustancias nocivas a la salud, altera las condiciones para el aprendizaje y tiene implicaciones directas en otras esferas de la vida de los estudiantes y de las personas que conviven en la escuela, por lo cual hace necesaria una revisión de lo que cada uno de los ámbitos y niveles de la organización del sistema educativo puede hacer, que es necesario saber hacer y cuán bien se debe hacer. El combate al consumo de drogas se presenta de diferentes formas; sin embargo, multiplicidad de factores influyen para que los resultados no sean exitosos. Es de esperar que los estudiantes de telesecundarias que forman parte de un contexto desfavorecido, no alcancen resultados educativos equiparables a los de quienes residen en contextos más favorables. En este apartado se desconoce de qué forma los maestros atienden la problemática ya que sólo hay estudios cuantitativos hechos por el INNE en el 2005 y estos son reportados en el año del 2007 donde señala que en la modalidad de telesecundaria en comparación entre sus pares de las otras modalidades, éstas reportan bajos índices de violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud.

Esto se muestra con acciones cotidianas por parte de los actores que conforman la comunidad educativa, ya sea entre maestro-alumno, alumno-maestro, entre pares; y con los padres de familia que son los otros actores que desempeñan un rol importante dentro de la convivencia escolar. La violencia escolar en las telesecundarias tiene varios efectos. Primero, la violencia engendra violencia. Los estudios hasta ahora realizados, afirman, de forma unánime, que la observación de la violencia aumenta la conducta violenta, y todavía más en los niños pequeños. Es el efecto clásico del modelado que en todas las escuelas psicológicas se recoge como una de las grandes leyes del aprendizaje. El segundo efecto de la violencia es la desensibilización. La gente, a medida que presencia, observa o está en contacto con la violencia, pierde la sensibilidad hacia la misma. Por lo tanto, es necesario que haya una intervención, para la cual es importante investigar para conocer qué prácticas educativas se ejercen en las Telesecundarias, que ayuden a rescatar a ese sector de la juventud, que implique incluir e impedir el incremento de la deserción en educación básica de los estudiantes con problemas de adicciones a las drogas.

La investigación se hace con enfoque cualitativo, tomando en cuenta las causas del porque los resultados tienen esas cifras, las cuales son reportados con datos estadísticos. Por consiguiente el estudio cualitativo de violencia, el consumo de sustancias y la disciplina en veinte escuelas secundarias de las modalidades: general, técnica y telesecundaria hecha por el INEE (2007), señalan que las formas más comunes de expresión de violencia son las agresiones verbales y físicas. Se observa que hay diferencias en la manifestación de los alumnos, especialmente en el género. En el caso de las mujeres cabe destacar como problemas sobresalientes el bullying y la marginación entre compañeras, que son dos formas de expresión sutil de violencia que recibían poca o nula atención por parte del personal de las escuelas en donde se identificaron. Entre los hombres, la agresión física o las peleas fueron las problemáticas con mayor prevalencia. Otros problemas significativos presentados en telesecundarias son el pandillerismo y el vandalismo. En algunas de las escuelas las expresiones de violencia por parte de los alumnos parecen ser fijadas por la estructura organizacional de la propia institución educativa, en especial cuando se carece de esquemas y pautas claras sobre la convivencia, y cuando el personal docente y directivo no se involucra de forma efectiva en la atención a estas

situaciones. El índice de violencia y drogadicción en telesecundarias va en aumento, es por eso imperante hacer un estudio acerca de cómo es la situación en este aspecto, medidas preventivas que se pueden tomar y acciones con validez que pueden ayudar a disminuir estos índices.

3.1.3 Panorama socioeconómico de estudiantes de telesecundaria

El 24% de las viviendas de los alumnos de Telesecundaria se encuentran habitadas por entre ocho o más personas. La escolarización de los padres referente a estudiantes en Telesecundarias es: madres (13.4%) y padres (11.4%) no fueron a la escuela; en la pública general (3.6%, 3.2%); pública técnica (4.8%, 3.9%); privada (0.4%, 0.4%). La ocupación laboral de los padres de familia en la telesecundaria 200 es: albañilería, obreros en fábricas de zapatos y señoras que prestan su servicio para hacer la limpieza de casas ubicadas en la ciudad de León principalmente. En Silao, el 0.14% de los adultos habla alguna lengua indígena. En la localidad se encuentran 13080 viviendas, de las cuales el 3.31% disponen de una computadora.

3.1.4 Telesecundaria 200 de Silao, Guanajuato

3.1.4.1 Silao: localización geográfica de Silao, Guanajuato y breve historia.

La localidad de Silao está situada en el Municipio de Silao (en el Estado de Guanajuato). Silao se localiza en la región I noroeste, ocupando el lugar décimo de acuerdo a esta organización territorial, pertenece a la cabecera municipal, está situado a los 100° 25' 59'' de longitud al oeste del Meridiano de Greenwich y a los 20° 56' 24'' de latitud norte. La altura sobre el nivel del mar es de 1,780 metros. Al norte y al este limita con el municipio de Guanajuato; al sur con el de Irapuato; al sureste con el de Romita, y al oeste con el de León.

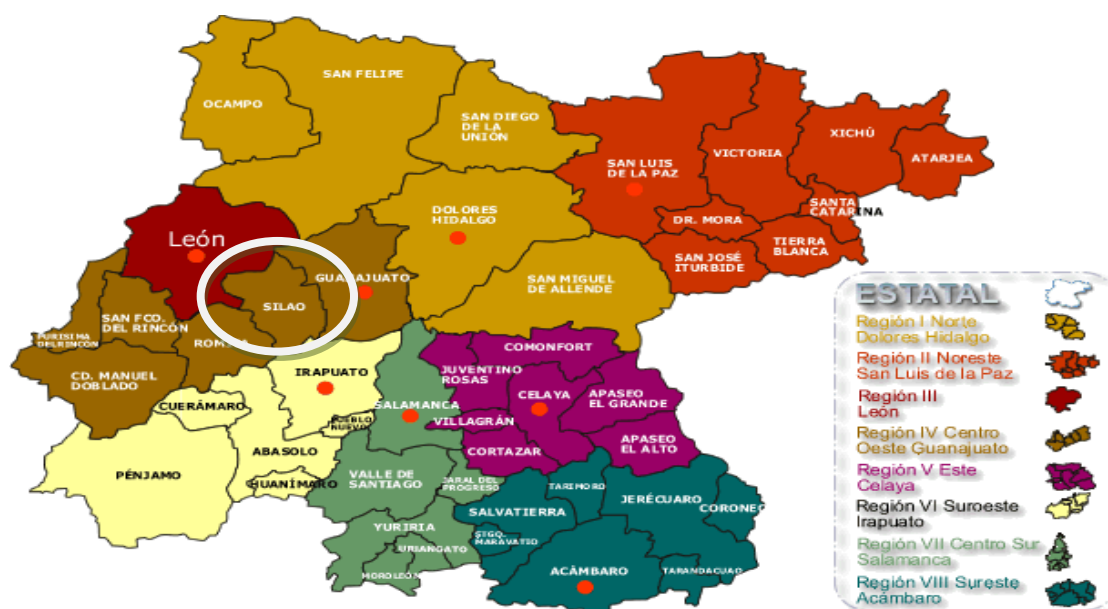


Ilustración 9. Ubicación geográfica del municipio de Silao Estado de Guanajuato.
(<http://app.seg.guanajuato.gob.mx/ceo/>)

En el municipio de Silao en el estado de Guanajuato, existió un poblado otomí que al ser conquistado por los tarascos recibió el nombre de Tzinacua, que en castellano significa "Lugar de humaredas" porque en el lugar de Comanjilla, de sus aguas termales se desprendían columnas de vapor. Posteriormente, el nombre del lugar fue cambiado, llamándose Sinaua, que significa "Sin agua", luego Silagua, para quedar con el de Silao. El 3 de febrero de 1833 la Legislatura local le concedió el título de villa. Y el 12 de julio de 1861 se elevó a la categoría de ciudad, con el nombre que hoy ostenta, Silao de la Victoria, cabecera municipal de Silao.

Cuenta con una población total de 71,483 habitantes. La presencia indígena de Silao en 2005 se limitaba a 203 habitantes los cuales representan el 0.15% del total de la población del municipio. De acuerdo a los resultados que presenta el II Censo de Población y Vivienda del 2005, en el municipio habitan un total de 187 personas que hablan alguna lengua indígena. Las principales lenguas indígenas que hablan estos indígenas son: el otomí, el mazahua y el náhuatl. Las principales localidades de Silao son: la Aldea, Colonias de nuevo México, Coecillo. Silao es una ciudad en constante progreso y crecimiento, gracias a ello es sede de importantes zonas Tecno-Industriales. En el municipio se ubica el Aeropuerto Internacional de Guanajuato, el

Puerto Interior de Guanajuato y la Expo Guanajuato Bicentenario, lo que sitúa a la ciudad de Silao como un centro importante del corredor industrial del Estado de Guanajuato y de la República Mexicana. Además la ciudad de Silao, cuenta con 2 parques industriales, los que la integran al corredor industrial guanajuatense, pues en dichos parques alberga a empresas tan importantes. La fiesta principal de Silao es a partir del día 15 al 31 de julio, feria regional de Santiago Apóstol, en la que se realizan exposiciones agrícolas, ganaderas, comerciales, artesanales e industriales. El último domingo de octubre, fiesta en honor de Cristo Rey, que se celebra en el cerro del Cubilete. Se fabrican en el municipio muebles y juguetes de madera, tapetes y sarapes de lana, cobijas, cohetes y coronas de muertos. Los principales cultivos son maíz y fríjol.

El municipio tiene instalaciones para atender educación preescolar, primaria, secundaria, medio superior y superior. Tiene 42,165 alumnos inscritos en 305 escuelas; en preescolar 7,058 alumnos inscritos en 122 escuelas; en primaria 23,798 alumnos inscritos en 123 instituciones educativas; secundarias 7,524 en 39 instituciones educativas; 865 alumnos inscritos en 4 planteles para bachillerato o medio superior, y en el nivel superior 383 alumnos en dos instituciones. El analfabetismo llega al 13%.

En el estado de Guanajuato hay 1614 secundarias. De ellas 1063 son Telesecundarias estatales, 5 son particulares. En el municipio de Silao, Gto., hay 36 telesecundarias que están integradas por la zona escolar 553 del sector 05. Región IV centro oeste Guanajuato. De estas 36 telesecundarias se ha escogido la telesecundaria 200 para llevar a cabo esta investigación.

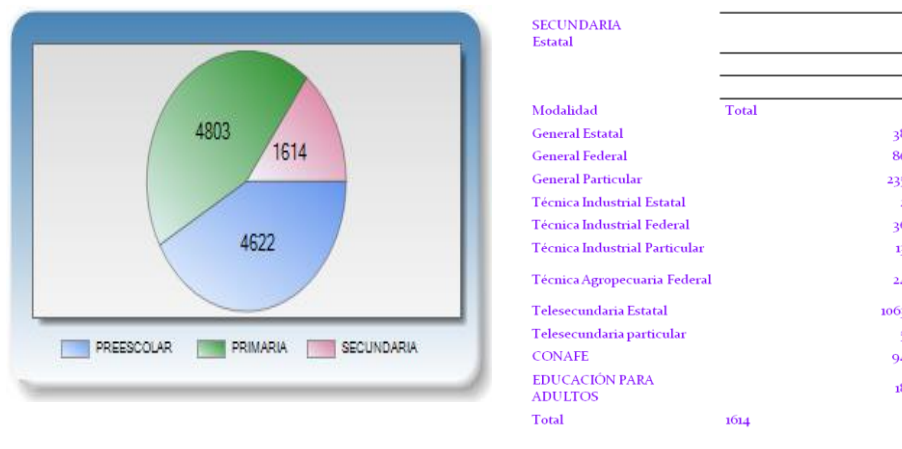


Ilustración 10 Representación de número de escuelas de educación básica con diferentes modalidades de secundaria (catálogos educativos oficiales:

<http://app.seg.guanajuato.gob.mx/ceo/>)

3.1.4.2 Telesecundaria 200: ubicación y características.

La Telesecundaria 200 de la zona 553 sector 05 región IV centro oeste Guanajuato se ubica en la Colonia Nuevo México con dirección Camino Real N° 1 y CP: 3627 en el municipio de Silao, estado de Guanajuato. La escuela trabaja en dos turnos: matutino y vespertino. En el primero, en el cual se enfoca este estudio de caso, existe una matrícula de 288 alumnos. Ellos provienen de una población de 3585 habitantes. La escuela cuenta con los servicios de agua, luz, teléfono y drenaje. La telesecundaria 200 se encuentra en una comunidad donde el consumo de drogas es intenso y el pandillerismo está conformado por 8 bandas. Éstas hacen que la comunidad sea altamente violenta, como se mostrará en los resultados de esta investigación.



Ilustración 11 Ubicación de la escuela (Imágenes Google. INEGI)

Los números que se muestran en el plano representan las instalaciones ubicadas de la telesecundaria 200:

1. Se ubica en la orilla de la carretera Guanajuato - León. Está en medio de dos calles.
2. Estacionamiento de la escuela, enfrente del estacionamiento están los tres primeros grados y hay tres arbolitos.
3. Ubicación de la dirección turno matutino, enfrente de la dirección hay una cisterna y en la parte de atrás lateral izquierda, se encuentra ubicada la dirección del turno vespertino
4. Patio, cancha y auditorio, un solo espacio para las tres funciones. El auditorio se identifica por estar techado con láminas de plástico. En estos tres espacios hay botes de basura y pocas áreas verdes.
5. Dos salones de los grupos de segundo grado y dos de tercer grado.
6. Dos baños, uno para mujeres que tiene cuatro compartimentos y uno de hombres que también tiene cuatro compartimentos. Un salón de tercer grado y uno de segundo grado.

7. Salón del taller de cómputo, en la parte lateral izquierda está el portón de entrada a la escuela.

El estacionamiento no tiene concreto, es de tierra. La dirección del turno matutino es pequeña; caben solo dos escritorios, el del director y la secretaria. Hay tres sillas para recibidor, dos computadoras, un horno de microondas pequeño que está al servicio para toda la escuela; hay cuadros colgados en la pared, entre ellos el de la misión, visión y valores de la escuela. También se encuentran diplomas y reconocimientos de la participación que han tenido en la zona y en la región de la escuela. En la parte trasera lateral de la dirección hay un salón más grande que la dirección, donde guardan equipo de sonido, dos grabadoras; además hay una fotocopiadora y un escritorio. Los salones se encuentran en regulares condiciones, hay salones que tienen el piso con loseta, otros tienen el piso de concreto. Todos los salones cuentan con pantallas planas, computadoras, pintarrones y algunos pizarrones. La mayoría de las butacas están forradas de papel lustre con plástico y algunos salones tienen cortinas. Los baños están en regulares condiciones: el piso es de concreto; hay dos lavamanos en los baños de mujeres y en los de hombres. Por lo regular no hay agua. Afuera de los baños hay dos botes que son contenedores de agua. El salón del taller de computación tiene 8 computadoras 4 mesas largas, un locker y dos libreros con libros.

La organización de la escuela es completa, es decir, la plantilla de la escuela tiene los recursos humanos necesarios como: 1 director, 10 maestros (3 de primer grado, 3 de segundo grado, 3 de tercer grado y uno de educación física), 1 secretaria y 2 conserjes. Los maestros consideran a la escuela como “escuela de paso” es decir, por su ubicación geográfica sirve de trampolín para los maestros que se quieren acercar a su comunidad, por lo mismo, ellos permanecen poco tiempo en la organización de los procesos, lo cual es un factor que influye como obstáculo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.1.4.3 La Misión, Visión y Valores de la telesecundaria 200.

- a. **Misión:** Fortalecer las competencias técnico-pedagógicas acorde a los nuevos retos y procesos educativos impulsando el desarrollo personal e integral de los educandos, de

manera tal que les permita enfrentar situaciones relacionadas con su entorno y lograr un mejor nivel de vida.

- b. **Visión:** Ofrecer un servicio educativo basado en competencias transformando el aprendizaje de los educandos en acciones significativas que trasciendan a sus intereses y necesidades personales que lo lleven a lograr un proyecto de vida, donde la práctica de valores les facilite la convivencia, integrándose a la sociedad como gente productiva capaz de reflexionar, opinar y participar en la resolución de problemas.
- c. **Valores:** Los valores que se practican en esta escuela son: el respeto, la honestidad, la solidaridad, la equidad, la tolerancia, la justicia, la democracia, la pluralidad, la gratitud, la humildad, la convivencia, la responsabilidad y la participación.

Capítulo IV. Diseño Metodológico

4.1 Descripción del tipo de estudio: paradigma de investigación.

El trabajo presente se circunscribe en el estudio de la construcción de las prácticas docentes que promueven la inclusión de estudiantes consumidores de drogas de la telesecundaria 200, que se encuentra en un contexto violento y drogadicción, en el estado de Guanajuato, Municipio de Silao de la Zona 553 Sector 05. La investigación se aborda desde la perspectiva crítica y cualitativa, en un estudio de caso, en donde el objeto de estudio es la Telesecundaria 200. El objetivo no es saber qué sucede en la escuela sino saber cómo se conducen los profesores en los salones que tienen alumnos consumidores de drogas. Para ser explicada y comprendida esta investigación, se cuestionó sobre lo que está pasando en la realidad dentro de las aulas, se intenta buscar el porqué de los hechos. Se tienen como sustento algunas literaturas, por la explicación consistente y congruente de los fenómenos que conforman lo que comúnmente se conoce como realidad, sea esta social o natural, que es “propio de la conciencia crítica su integración con la realidad, mientras que lo propio en la ingenua es su superposición a la realidad” (Freire, 1998, p.102).

La investigación de estudio de caso tiene como antecedente metodológico la descripción. El proceso de la investigación descriptiva supera la recogida y tabulación de datos. Supone un elemento interpretativo del significado o importancia de lo que se escribe. Así, la descripción se halla combinada muchas veces con la comparación o el contraste, implicando, medida, clasificación, análisis e interpretación Reynaga (2009). La interpretación es la característica más distintiva de la indagación cualitativa, donde se destaca la presencia de un intérprete en el campo para que observe el desarrollo del caso donde se persigue a las personas del objeto de estudio y el investigador cualitativo mantenga el proceso de recogida de datos con claridad una interpretación fundamentada con la observación de otros investigadores y de otros datos, los cuales son llamados aserto Erickson (1986). La presente investigación se enfoca en el análisis de las prácticas inclusivas de los maestros hacia los estudiantes consumidores de drogas en algunos casos específicos. El estudio de caso es un método que “examina y analiza la interacción de los factores que producen cambio o crecimiento; utiliza preferentemente el

enfoque longitudinal o genético, estudiando el desarrollo durante un cierto tiempo” (Best, 1982, p. 101). Yin (1993) Distingue tres tipos de estudio de caso en función de sus objetivos:

- a. Explicativos: tienen el objetivo de establecer relaciones de causa y efecto.
- b. Descriptivos: centrados en relatar las características definitorias del caso investigado.
- c. Exploratorios: se producen en áreas del conocimiento con pocos conocimientos científicos, en las cuales no se dispone de una teoría consolidada donde apoyar el diseño de la investigación.

Esta investigación se enfoca en el tipo descriptivo que es el que se equipara con el caso descriptivo de Guba y Lincoln (1990) que detallan el fenómeno de estudio. Ellos categorizan el estudio de caso en función de su propósito.

- a. Crónico: consiste en desarrollar un registro de los hechos relacionados con el fenómeno estudiado en el mismo orden en que se han producido.
- b. Pedagógico: estudios de caso para la enseñanza. Para contrastar una teoría: se contrasta las proposiciones de una teoría. Estos autores identifican tres niveles u orientaciones de las investigaciones:
 - i. Evaluativa: centrada en emitir juicios.
 - ii. Factual: centrada en el registro de hechos.
 - iii. Interpretativa: centrada en ofrecer explicaciones

Los casos de estudio descriptivos de Guba y Lincoln; y Yin se asemejan con el de selección de casos de Stake (2010) que está centrado en la comprensión del caso y de las implicaciones de los resultados que van más allá del propio caso. El caso tiene un interés secundario, desempeña un papel de apoyo, que facilita comprender algún problema, es explorado a fondo... sus contextos son examinados, sus actividades ordinarias son detalladas y ayuda a perseguir los intereses externos. Se puede extender a varios casos, como en este estudio que se investigan a 5 maestros, siendo el objeto de estudio la telesecundaria 200. Se escogen porque se cree que entendiéndoles se puede comprender mejor o quizá teorizar sobre una larga colección de

casos. La finalidad del estudio de casos, es comprender, entender e interpretar, el trasfondo de los hechos, es decir, se puede modificar la generalización, al reconocer una variabilidad en las percepciones y en el estilo de cada sujeto.

Los casos se centran en las orientaciones factuales e interpretativas, como en el caso de esta investigación que es cualitativa y el objeto de estudio son las prácticas inclusivas del maestro, dirigidas a los estudiantes consumidores de drogas. No se pretende estereotipar a estos estudiantes, sino de reconocer su personalidad, su singular constelación de problemas y sus necesidades. Para lograr el objetivo, el estudio de caso permite hacer uso de técnicas, herramientas y elementos que ayuden a comprender el objeto de estudio, éste se investiga con enfoque cualitativo y es factual, longitudinal, descriptivo e interpretativo, ya que parte de un supuesto y no de una hipótesis, es inductivo no deductivo, la realidad da cuenta de los hechos y no de la teoría. Además la observación es la base principal del estudio de caso. Por ello los párrafos que anteceden justifican que para hacer el análisis y la descripción del objeto se combina varias veces como lo menciona Reynaga con la comparación o el contraste implicando, medida, clasificación, análisis e interpretación.

4.1.1 Procedimiento de la investigación

Una vez concertada la cita con el director Joel, se hizo una entrevista a él y al maestro Alejandro quien se desempeñó como apoyo técnico pedagógico (ATP) en la dirección. Se hizo la entrevista con el antecedente del tema a tratar (prácticas inclusivas a estudiantes consumidores de drogas) que se llevaría a cabo durante la investigación. La entrevista fue el primer acercamiento con la escuela, con la finalidad de conocer el contexto que se estaba abordando para dicha investigación. Antes de iniciar con la entrevista se le preguntaron algunos datos personales del director como la antigüedad laboral, años trabajando en la Telesecundaria 200, etc. El director tiene 50 años de edad, estudio el doctorado en pedagogía, tiene de antigüedad laboral 34 años: 5 años como prefecto, maestro en primaria y secundaria general, en la Telesecundaria 200 tiene trabajando 13 años a partir del año 2000; ha sido director técnico desde hace 7 años. El maestro Alejandro de 42 años de edad, con normal superior en matemáticas titulado; tiene 18 años laborando, de los cuales

10 años ha trabajado en la Telesecundaria 200. Ambos maestros identifican que la comunidad donde está ubicada esta Telesecundaria es un contexto violento.

El estudio se realizó en dos fases:

El siguiente esquema muestra gráficamente el diseño metodológico que se utilizó para la obtención de los hallazgos, los cuales se obtuvieron con los sujetos, instrumentos y técnicas mostrados.

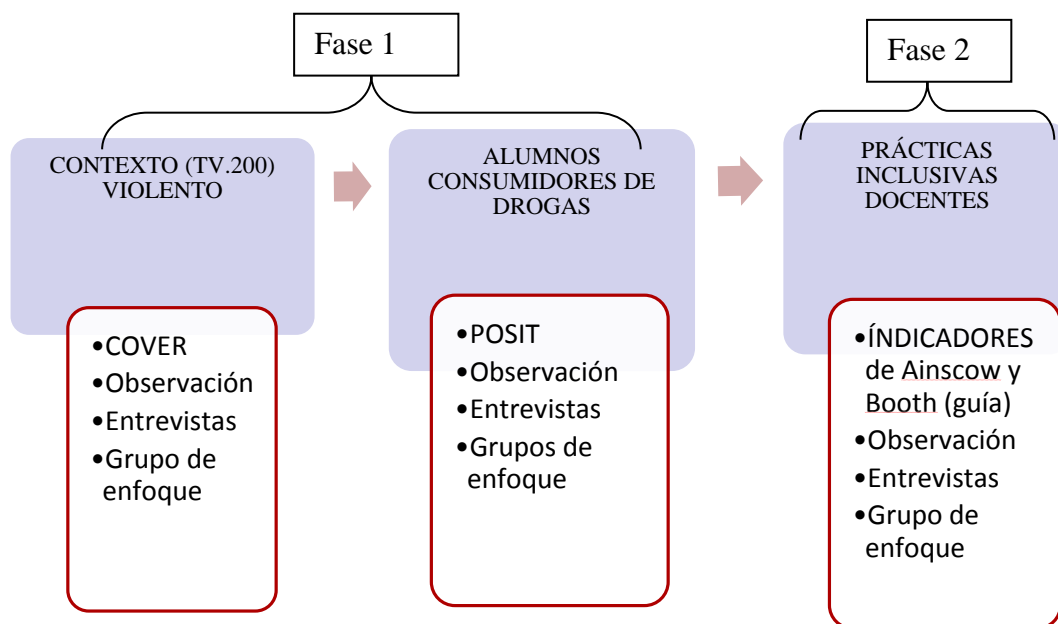


Tabla 3 Modelo metodológico (Diseño propio)

Dado que el objetivo de esta investigación es **describir y caracterizar las prácticas docentes que promueven la inclusión de estudiantes consumidores de drogas en una telesecundaria guanajuatense que se encuentra en un contexto violento, a través del análisis de casos**

específicos. A continuación se muestran a través de la tabla 4, las actividades que se llevaron a cabo para dar respuesta a la pregunta de investigación.

| Fase 1 | Fase 2 |
|--|---|
| Objetivo: Caracterizar el clima escolar e identificar a los alumnos consumidores de drogas. | Objetivo: describir y caracterizar las prácticas inclusivas de los maestros de la TV: 200 |
| Se aplicó el COVER en dos grupos. Durante la aplicación del cuestionario, se leyeron las indicaciones y se aclararon las dudas pertinentes. También se solicitó a cada uno de los alumnos redactará una experiencia personal sobre violencia en cualquiera de las situaciones siguientes: espectador, ejecutor o víctima; ya fuera al interior o al exterior de la escuela. Esto se agregó al cuestionario, además de los reportes hechos por los alumnos cuando han trabajado el tema en algunas de las asignaturas. La duración de aplicación del cuestionario fue de 30 a 35 minutos. Para la obtención de resultados de este instrumento se utilizó el software Excel. | Se seleccionaron 5 maestros con 7 alumnos consumidores de drogas que fue la muestra obtenida de las entrevista a los maestros, alumnos, grupo de enfoque y de los resultados del POSIT. Se observaron las prácticas inclusivas de los maestros, donde se utilizó sólo como guía de observación el índice de inclusión propuesto de Boot y Ainscow (2008). Sólo se tomó en cuenta la dimensión prácticas de una educación inclusiva, (Anexo No. 3). |
| Se aplicó el tamizaje POSIT con la finalidad de identificar a los ACD. Donde sólo se utilizó el área de uso/abuso de sustancias que contiene 19 reactivos. | Se realizaron 15 observaciones de las prácticas de los maestros en aula y 31 entrevistas, distribuidas de la siguiente forma: |
| Se hicieron 31 entrevistas: 2 al maestro Rodolfo en los ciclos escolares (2010-2011,2011-2012) | 3 observaciones al profesor “Rodolfo”, dos en el ciclo escolar 2010-2011 y 1 en el 2011-2012. 3 entrevistas. |
| 1 entrevistas a la maestra Luisa durante el ciclo escolar 2011-2012. | 3 observaciones a la profesora “Luisa” durante el ciclo escolar 2011-2012. 2 entrevistas. |
| 1 al maestro Moisés | 3 observaciones profesor “Moisés” 2 entrevistas. (2012-2013). |
| 1 maestro Noé | 3 observaciones profesor “Nicolás” 2 entrevistas. (2012-2013). |
| 1 maestra Rosy | 3 observaciones profesora “Rosy” 2 entrevistas. (2012-2013). |
| Se entrevistaron 16 alumnos; a dos de ellos se les hizo una segunda entrevista y otra a través de “grupo de enfoque”. Las entrevistas fueron semiestructuradas con base a una guía donde se abordó principalmente el tema sobre los procesos de inclusión y participación. (Anexo 5). | 7 entrevistas que corresponden a cada ACD. 5 entrevistas a alumnos no ACD 8 entrevistas a padres de familia |
| 2 entrevistas al maestro de apoyo | 5 grupos de enfoque |
| 4 entrevistas a madres de familia | 4 observaciones en eventos culturales (fuera del salón) |
| 8 relatos de experiencias de los alumnos | |

Tabla 4 Actividades realizadas para responder la pregunta de investigación (Diseño propio).

Las entrevistas se grabaron con el apoyo de una grabadora de audio, que facilitó repetir los discursos de cada entrevista para ser transcritos a un software de Windows cuyo programa es Word con el apoyo de otros softwares llamados AtomixMp3 y Dragon. La recopilación de los datos de las 15 observaciones de las prácticas docentes se hizo a través de una filmadora como apoyo tecnológico. Las videgrabaciones ayudaron a detallar la descripción de las prácticas, apreciar los diálogos entre los alumnos y maestros, así como los comportamientos y conductas de los participantes, los contenidos de las asignaturas abordadas, los tonos, los turnos y las expresiones corporales del maestro.

4.1.2 Población y muestra

Universo: 9 maestros frente a grupo, 1 de educación física, 1 director, 288 alumnos, una secretaria y dos conserjes.

Población: 9 maestros

Muestra: La muestra se obtuvo de la siguiente forma: Al inicio de la investigación se tenía contemplado investigar dos escuelas telesecundarias con 4 maestros, dos de primer grado y dos de segundo grado. Sin embargo, en una de ellas, durante el primer acercamiento con la directora, ésta negó que la escuela tuviese alumnos consumidores de drogas y que formara parte de un contexto violento. Por consiguiente, dado que los maestros y la directora negaron tener alumnos consumidores de drogas, se tomó la decisión de investigar únicamente a la telesecundaria 200 en la que estuvieron conscientes del problema.

Primeramente se aplicó el POSIT a 235 alumnos que conformaban 7 grupos de los tres grados (primero, segundo y tercero de telesecundaria) y 7 maestros. Se excluyeron dos grupos de tercero porque el tamizaje se aplicó a finales de junio del ciclo escolar 2011-2012 y los grupos ya iban a concluir el ciclo escolar. Sí se tomó en cuenta uno de los grupos de tercero (3° “A”) porque éste se observó desde el principio del ciclo. Posterior a la aplicación del POSIT se entrevistó a maestros, alumnos que resultaron positivos y al grupo de enfoque. Dichos elementos modificaron los resultados arrojados por el tamizaje. Por consiguiente la muestra para la fase 2, resultó de 5 maestros con al menos un alumno consumidor de drogas, que corresponden a tres grupos de tercero y dos de segundo grado.

4.1.3 Instrumentos de recolección

FASE 1

Para diagnosticar el contexto particular de la Telesecundaria 200, se aplicaron los siguientes instrumentos:

- a. Se aplicó el llamado “Convivencia, Violencia y Experiencias de Riesgo” (COVER) (Ortega y Del Rey, 2003). Utilizado por Velázquez (Anexo No 2) con la finalidad de diagnosticar el índice de violencia dentro y fuera de la telesecundaria 200. Es un instrumento que consta de 80 preguntas divididas en dos bloques. El primero se compone de 43 ítems con la opción de respuesta, según el grado de acuerdo (verdadero, más o menos, falso), y el segundo, de 37 con opciones de respuesta, según la frecuencia dada en diversas situaciones (muchas, pocas, ninguna). Con este instrumento se evalúan cuatro dimensiones (condiciones de vida, valor personal y sociabilidad, actitudes y conductas de riesgo e implicación directa en violencia) a través del estudio de 14 escalas. Esta información permite analizar la calidad de la convivencia escolar y el fenómeno de la violencia interpersonal.

En la investigación de este proyecto sólo se consideran las siguientes dimensiones: condiciones de vida (escuela, colonia y hogar de los alumnos); conductas de riesgo (“el consumo y tráfico de drogas”, “presiones e intimidación del grupo”, “comportamientos y actitudes antisociales”) ya que son las que dan cuenta del objetivo planteado; pues aportan información para comprender cómo es el contexto de los alumnos de la Telesecundaria 200.

- b. El “Cuestionario de Tamizaje de los Problemas en Adolescentes” (POSIT) Mariño et al.(2007), (anexo 1) tiene el objetivo de ser un primer filtro para identificar a los adolescentes que presenten problemas relacionados con el uso de alcohol y otras drogas. Es un cuestionario que consta de 81 reactivos, que contemplan siete áreas de funcionamiento: uso/ abuso de sustancias, salud mental, relaciones familiares, relaciones con amigos, nivel educativo, interés laboral y conducta agresiva/delincuencia. Para cubrir

el área de uso/abuso de sustancias el tamizaje contiene 19 reactivos cuya respuesta es dicotómica (sí/no). A partir de una respuesta afirmativa a uno de los 19 reactivos contenidos dentro de este instrumento, se considera necesario que el adolescente ingrese a un programa, ya que indica la presencia de problemas asociados con el consumo de drogas. Principalmente se consideran los reactivos: 3, 5, 7, 9, 10, 11, 14, 17; que son los que identifican al consumidor y por ende, para el ingreso de algún programa de tratamiento. Para esta investigación sólo se tomaron en cuenta los 19 reactivos que son los que dan cuenta del uso de drogas.

Los reactivos 3, 5, 7, 9, 10, 11, 14, 17 dan cuenta específicamente de la ansiedad que ya se tiene por ser consumidor, de los daños que ya ha hecho cuando está bajo el efecto de las drogas y que trasciende su conducta en alterar las normas del reglamento escolar y ausentarse por días de la escuela.

FASE 2

- c. El índice de inclusión (Ainscow y Booth, 2008. Anexo 3), es un material que en este caso se utilizó como recurso de la investigación. Sólo se tomó en cuenta la dimensión C que consiste en desarrollar las PRÁCTICAS inclusivas que particulariza exclusivamente las acciones de los maestros hacia los estudiantes, en especial a los consumidores de drogas, ya que la dimensión C se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares que promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos. Cada sección contiene un conjunto de indicadores, doce como máximo, y el significado de cada uno de ellos se clarifica a través de una serie de preguntas. Las dimensiones, las secciones, los indicadores y las preguntas proporcionan un mapa cada

vez más detallado que guía el análisis de la situación de la escuela en ese momento y determina futuras posibilidades de acción. Las preguntas que acompañan a cada indicador ayudan a definir su significado animando a las escuelas a explorarlo con detalle. Tales indicadores realizan funciones distintas. Pueden servir para motivar la reflexión de grupos de trabajo dentro del centro y hacer explícito su conocimiento previo acerca del funcionamiento de su escuela. Pero en este estudio, se adaptaron los indicadores y las preguntas de la Dimensión C (prácticas inclusivas), sólo como guía de observación a los maestros que son el enfoque de acción dirigidas a la inclusión y participación de los estudiantes consumidores de drogas.

4.1.4 Validez y confiabilidad

El estudio de caso se centra en las orientaciones descriptiva, factual, longitudinal e interpretativa, donde las principales técnicas para la obtención de los datos, fueron las entrevistas y la observación en el aula y en la escuela. Sin embargo para responder la pregunta de investigación fue necesario aplicar cuestionarios cerrados y preguntas abiertas como las entrevistas que se hicieron de forma individual y en grupo focal. Para ello implicó que el objeto de estudio (prácticas docentes de inclusión a jóvenes estudiantes con adicciones) se analizará e interpretará. Obteniendo la síntesis de los datos de las 21 visitas realizadas en la escuela Telesecundaria de Colonias Nuevo México N° 200 de la Zona 553 del Sector 05 del municipio de Silao. Estado de Guanajuato. Para lograr el objetivo, se tomaron en cuenta los aportes de Kaplan y Duchon (1988), donde señalan que recolectar diferentes tipos de datos de distintas fuentes provee de una información de un mayor alcance, que resulta en un cuadro más completo del objeto de estudio, en comparación con lo que se podría lograr utilizando sólo una técnica. Por lo tanto, aplicar diferentes técnicas para la obtención de datos permite llegar a interpretaciones más sólidas. Danzin (1970) la llama triangulación o expansión en el esquema de Greene, porque la obtención de la información de diferentes fuentes, orienta al cumplimiento de un mismo propósito de investigación; todas se organizan para la captura de un mismo objeto de la realidad social.

Se tienen como ventajas del estudio de caso: el reforzamiento de la validez de los resultados, la convergencia de datos de distinta naturaleza y la veracidad de los datos fortalecida

por las diferentes técnicas empleadas con resultados similares. Por esto, la validez de esta investigación es elevada, ya que se utilizaron diferentes técnicas para cumplir con los específicos. Todos los elementos fueron sólo instrumentos que ayudaron a lograr el propósito central.

La postura de la teoría crítica ante la validez y la confiabilidad según González (2009, pp. 170-172) es:

- a. El conocimiento debe situarse históricamente y no puede considerarse como algo abstracto, universal y atemporal, lo que tiene dos implicaciones: a) conceptos tales como rigor y relevancia no poseen un significado fijo y temporal, pues no pueden separarse de las actuales prácticas de indagación; b) lo que se considera como conocimiento adecuado, no necesariamente es conocimiento acumulativo o clasificador de lo conocido.
- b. Reconoce que existen objetos reales en el mundo, pero que el calificador modificado significa que uno debe reconocer que las palabras para denotar los objetos, deben ubicarse en diferentes campos simbólicos y, con base en esto, la realidad puede tener diferentes significados.
- c. La teoría crítica pretende unir lo que ha separado la modernidad: el conocimiento y las preocupaciones prácticas y morales.
- d. La investigación social debe llevar al compromiso de producir las condiciones necesarias para la emancipación y la posibilidad de potenciar a la sociedad. La indagación, consecuentemente, debe dirigir su actividad a la comprensión y a la transformación práctica de dichas condiciones.
- e. La tarea de la investigación es iluminar el significado de los procesos históricos, o sea, las condiciones históricas objetivas y poner el conocimiento en la tarea práctica de la emancipación.
- f. En consecuencia, una indagación válida es aquella que transparenta las contradicciones históricamente formadas y promueve la emancipación.

De acuerdo con lo anterior, la validez interna es alta porque se pretende conocer la realidad describiéndola con precisión, a través de la triangulación de la información y la confirmación de todos los actores que integran la comunidad educativa. La confiabilidad puede ser limitada ya que la obtención de los resultados es de un contexto específico, sin embargo la confiabilidad puede ser alta ya que se utilizaron instrumentos confiables que se adaptaron a este contexto que fueron los ítems (POSIT, COVER) e indicadores de inclusión (guía) y por ende éstos pueden adaptarse a contextos que se asemejen al del estudio presente.

4.1.5 Análisis de la información

El análisis requiere que se detecten los patrones de conducta o de significación, siguiendo las categorías de cada nivel que presentan el mayor número de unidades de análisis y de sujetos incluidos en cada uno de ellos. En este caso, se hizo el siguiente proceso con las diferentes fuentes de información: revisar, codificar, categorizar, analizar y triangular.

El siguiente esquema describe la forma en que se analizaron los datos en relación con los ejes temáticos y teóricos (prácticas inclusivas, violencia, adicciones y Telesecundaria). Los cuales dieron respuesta a la pregunta de investigación, ¿cómo son las prácticas inclusivas que emplean los docentes con estudiantes consumidores de drogas en una telesecundaria que se encuentra en un contexto violento? El esquema muestra los temas que se construyeron con la repetición de datos categóricos, que fueron obtenidos con las técnicas ya mencionadas. La repetición de los datos categóricos son los conceptos de los diferentes actores de la comunidad educativa, que en este caso es la telesecundaria 200. Los conceptos son enumerados identificando la idea principal o aspecto.

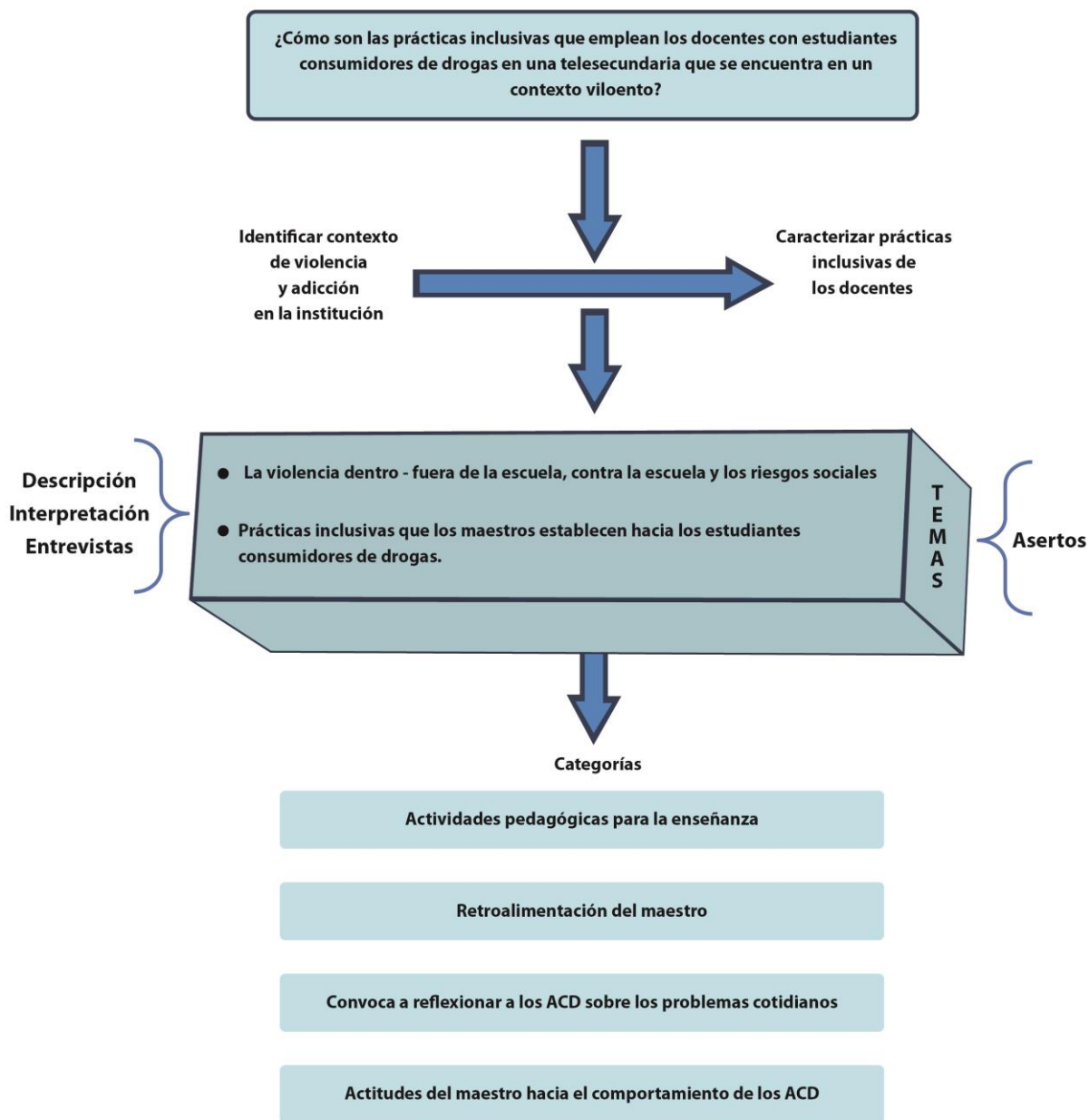


Tabla 5 Describe la forma en que se analizaron los datos en relación con los ejes temáticos y teóricos, los cuales dieron respuesta a la pregunta de investigación (diseño propio).

Capítulo V. Resultados

5.1 Interpretación

La búsqueda del significado de los datos, exhibe las situaciones que se repiten una y otra vez. Los datos nos evidencian el logro del objetivo: comprender el caso establecido, en donde se destacan las conductas, acciones y formas de comportamiento que atañen al caso particular de esta investigación y que es expuesta en dos fases: la primera de ellas caracteriza la situación particular de la Telesecundaria 200, en cuanto a la presencia de la violencia dentro-fuera de la escuela, contra la escuela, cómo los maestros identifican a los alumnos que consumen drogas, los riesgos sociales por los que atraviesan los alumnos. Los resultados se obtuvieron después de contrastar los datos obtenidos con la aplicación de los dos cuestionarios (COVER y POSIT) y la observación directa, entrevistas con el director, los profesores y, padres de familia y alumnos. Los nombres de los actores, han sido cambiados por respeto a quienes participaron en esta investigación.

De acuerdo con el método planteado, en la segunda fase se analizaron las prácticas inclusivas de los maestros que tienen por lo menos un alumno consumidor de drogas, mediante una adaptación de la guía de los indicadores de inclusión de Ainscow y Booth (2008). La muestra para esta fase, fue obtenida a través de la detección de alumnos consumidores de drogas. En la segunda fase los resultados se obtuvieron de la observación de las prácticas de los maestros, de las entrevistas y grupos de enfoque. Para dar a conocer las prácticas inclusivas de cada maestro, se presentan los antecedentes de ellos, quiénes son sus alumnos consumidores y cómo se dieron cuenta de que lo son. Para caracterizar cada práctica, fue necesario observar los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes asignaturas y momentos. Para ello, se hicieron de 4 a 6 visitas, hasta por 4 horas, por maestro en cada una respectivamente.

Durante la observación, se tomaron en cuenta los objetivos del maestro, qué hacía, cómo lo hacía, para qué y para quién lo hacía. Fue así como se obtuvieron las siguientes categorías de análisis: 1. Actividades pedagógicas para la enseñanza 2. Retroalimentación del maestro hacia el trabajo de los ACD, individual y grupal. 3. Actitudes del maestro hacia el comportamiento de los

ACD. 4. Convoa a reflexionar a los ACD sobre sus acciones durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

5.1.1 Fase 1. Violencia dentro-fuera de la escuela, contra la escuela, riesgos sociales y diagnóstico de adicciones

Enseguida se presentan los resultados del cuestionario sobre Convivencia, Violencia y Experiencias de Riesgo COVER (Ortega y Del Rey, 2003, cita Velázquez, 2010) (Anexo No. 2), que se aplicó antes de la observación y de las entrevistas a los actores de la comunidad educativa de la Telesecundaria 200. Las siguientes gráficas muestran los porcentajes que corresponden a cada pregunta de las siguientes categorías: “presión e intimidación del grupo”; “bandas juveniles y conductas de riesgo”; “comportamientos y actitudes antisociales”; “contexto social violento” y “consumo y tráfico de drogas”. Éstas se concentran con el porcentaje total que es obtenido de la suma total de preguntas que se dividen entre el número de las mismas, las cuales miden la violencia dentro y fuera de la escuela, mostradas en la tabla No. 4

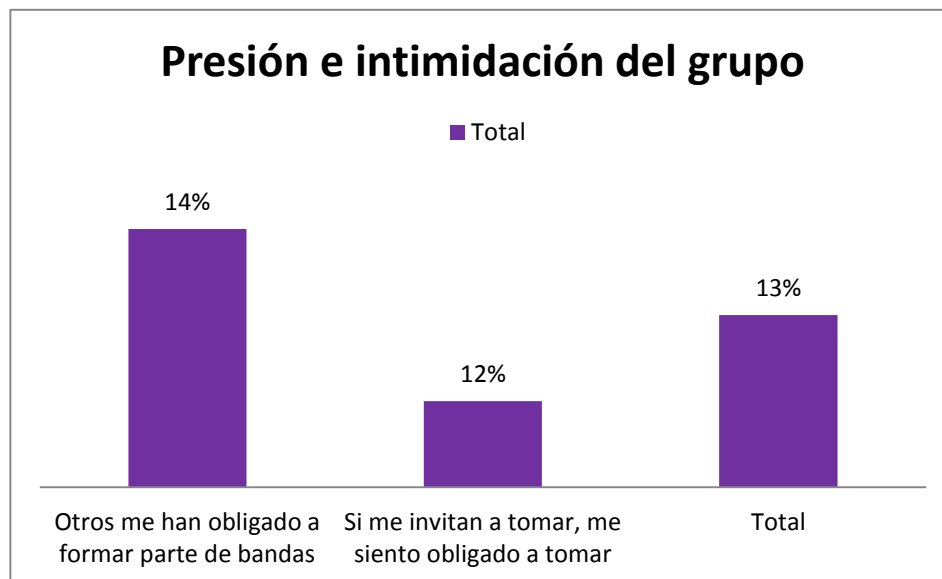


Ilustración 12 Presión e intimidación del grupo (Gráfica 1).

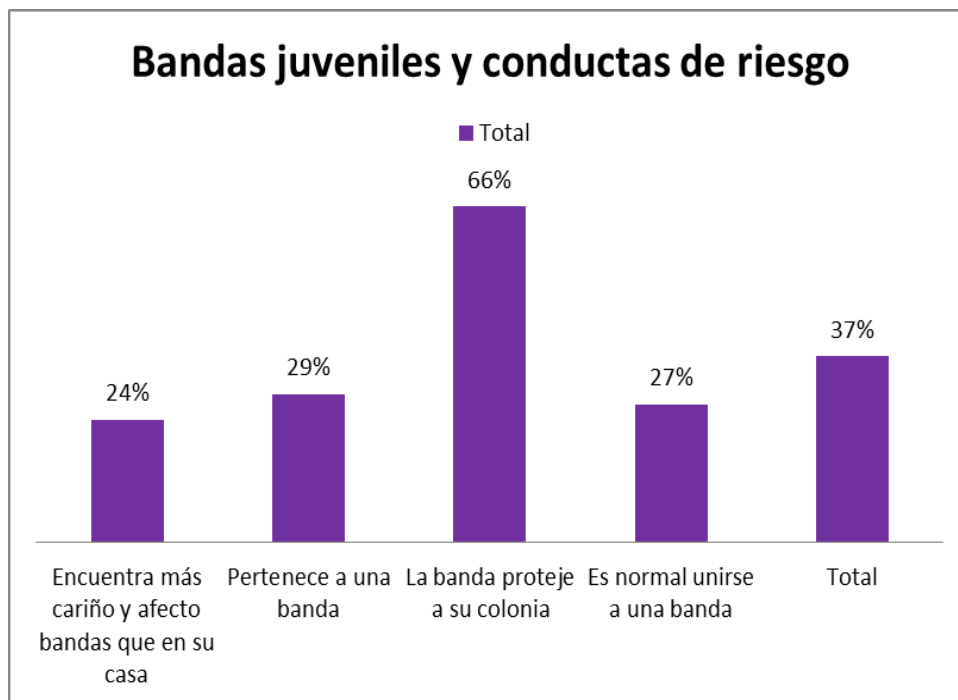


Ilustración 13 Bandas juveniles y conductas de riesgo (Gráfica 2).

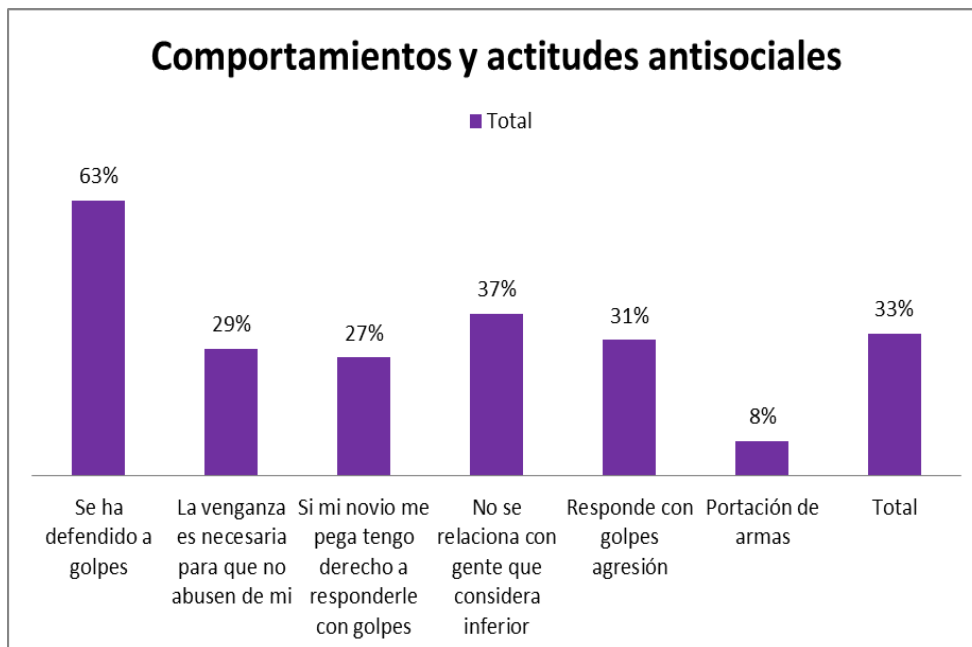


Ilustración 14 Comportamientos y actitudes antisociales (Gráfica 3).

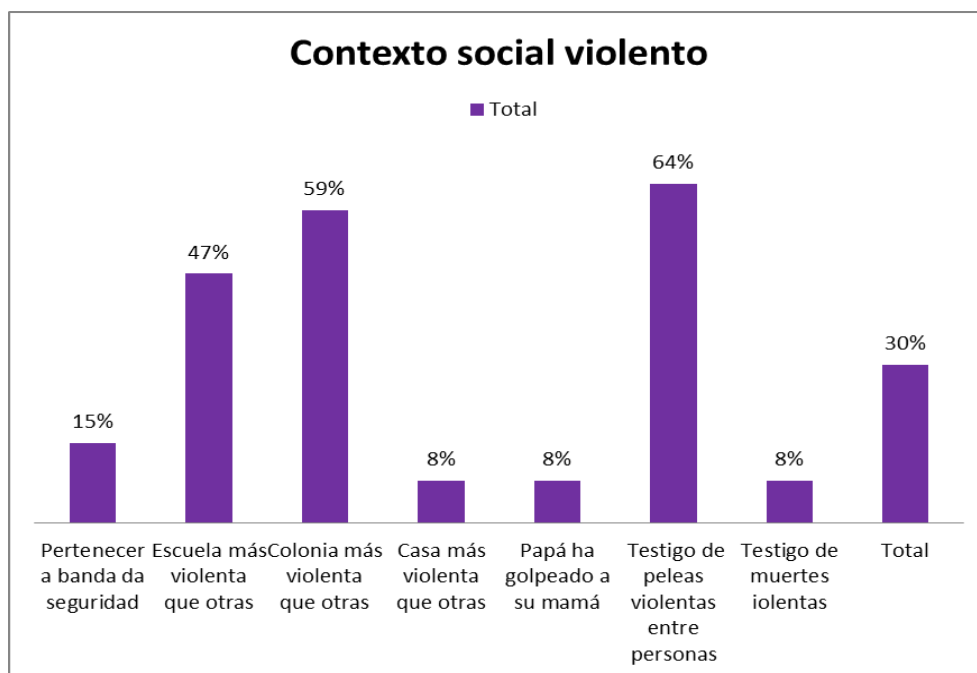


Ilustración 15 Contexto social violento (Gráfica 4).

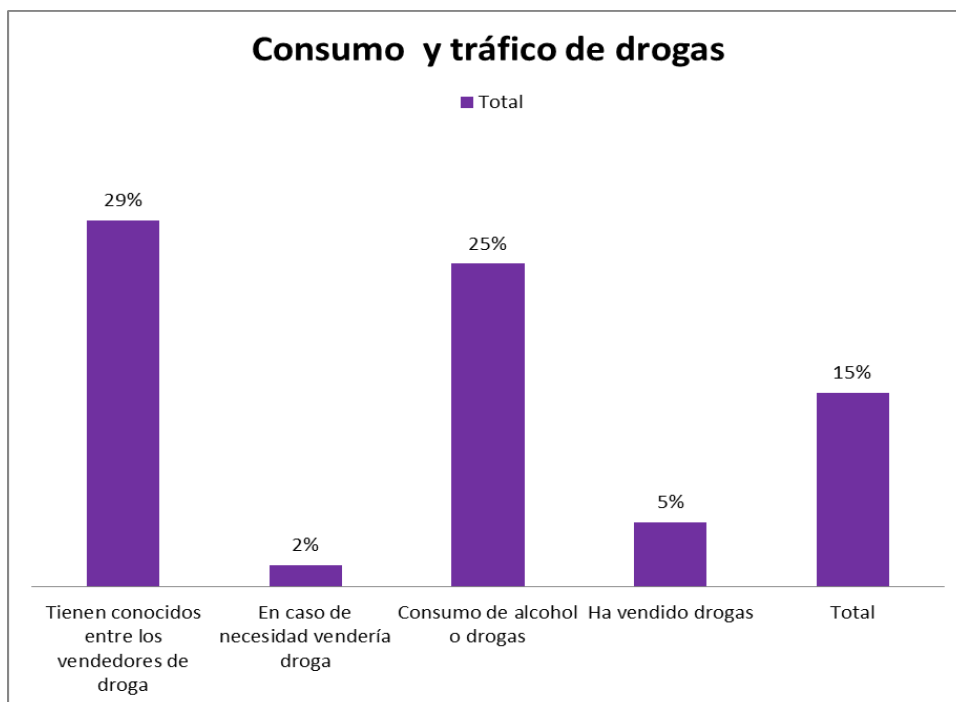


Ilustración 16 Consumo y tráfico de drogas (Gráfica 5).

Los resultados que se muestran en la gráfica 2, reflejan que la violencia que se presenta físicamente (por golpes), ocurre entre pares y son problemas que los maestros tienen que enfrentar y solucionar, para que dichas actitudes dejen de ser barreras para los procesos de enseñanza y aprendizaje. El maestro Rodolfo señala que: “Ante cualquier conflicto, lo más adecuado es la negociación, ser flexible para dar la oportunidad, pero que el alumno no se sienta tan libre de hacer lo que quiere. El éxito de una escuela radica en la buena comunicación y la buena comunicación entabla buenas relaciones”. Llama la atención que el 8% de los alumnos, haya portado armas en algún momento de su vida. El 33% es el porcentaje total que representa a los comportamientos y actitudes antisociales. Los resultados que se presentan en la gráfica 4; además de los testimonios de los actores de la Institución y la propia experiencia de la investigadora durante la observación, muestran que los maestros están inmersos en un contexto de violencia. Los resultados obtenidos en las gráficas, se vinculan con los testimonios de los actores de la comunidad educativa.

A continuación se explican las formas de violencia que subsisten en la misma. La violencia en la telesecundaria 200 es ocasionada por pandillerismo, drogadicción, vandalismo y la exclusión por parte de los maestros y de los mismos alumnos.

5.1.1.1 Violencia fuera de la escuela.

El pandillerismo, el vandalismo, la drogadicción son factores sociales que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos de la telesecundaria: El maestro Rodolfo señaló lo siguiente:- “De hecho usted vio que en el receso también los muchachos se pelearon”. Los alumnos estaban tranquilos a la hora de receso, cuando de repente hubo un conglomerado de alumnos, porque dos de ellos se estaban peleando. La proyección de la violencia se presenta de diversas formas, entre ellas, las peleas con armas en fiestas de la comunidad, peleas por derechos de territorio y peleas entre compañeros en la escuela. Los padres de familia sostienen que en la comunidad frecuentemente hay pleitos, principalmente en las fiestas, y que son ocasionados por jóvenes que forman parte de algunas pandillas. Éstos se pelean en ocasiones con piedras, palos, navajas y hasta pistolas. Pero no sólo en las fiestas la comunidad es violenta, sino a cualquier hora del día. Una madre de familia señala lo siguiente:- “... ya no mando a mis hijos a la tienda

porque seguido le ofrecen droga. El otro día, un joven se aventó del puente, será porque andaba drogado”. Un alumno llegó lastimado al salón y se quejó de que le dolía una costilla; el maestro le preguntó por qué le dolía y él señaló:- “... es que ayer nos peleamos con los de Mezquites Otelo y me aventaron una piedra y me pegaron...”.

De acuerdo con uno de los maestros de la telesecundaria, las causas de los pleitos son diversas y enlista las siguientes: guerra de territorio, derecho de propiedad de las niñas; por no ser parte del barrio, por jóvenes que han vivido en el extranjero y vienen a reproducir al barrio malas costumbres que adquirieron en esos contextos, por último la supremacía de bandas, debido en que la comunidad hay más de 8 bandas. La violencia y la drogadicción en los alumnos de esta Telesecundaria parece ser algo normal en su vida cotidiana, ya que hablan de matar sin ningún asombro, son agresivos y alguno ha llegado hasta el suicidio bajo los efectos de la droga. Un alumno comenta:- “... Mi tío tiene una manota así de... y tiene una lágrima así... sí, de que mató a uno”. Cuando se le preguntó por qué lo mato él dijo:- “porque se metió a su cosecha de marihuana”.

Por otra parte, en un grupo de enfoque, los alumnos participantes comentan que unos conocidos están en la cárcel por haber matado o porque se pelearon drogados. Los alumnos que forman parte de las pandillas dicen que su forma de convivir es jugar fútbol y que no permiten que otros invadan su barrio, porque los apedrean. Un alumno comenta:- “...cuando uno va para allá nos agarran y cuando vienen pa acá los agarramos”. Además algunos alumnos que son integrantes de alguna de las 8 bandas de la comunidad de colonias Nuevo México dónde se encuentra la telesecundaria, dicen que cuando se drogan tienen las siguientes sensaciones: “se siente chido”, “¡Se siente en las nubes!”; sin embargo, también dicen que después les dan ganas de vomitar, se marean, tiemblan. Un alumno comenta que cuando se droga:- “te imaginas varias cosas, sientes emociones fuertes, bueno, depende la situación. Se pasa la saliva como cosquillas, ¡sí como burbujas, y los sacas!...”. Según ellos, se olvidan de todos sus problemas perdiendo la razón y señalan que se drogan:- “...Para desahogarme por los ratos que ando aburrido...”, “...para desahogarme cuando estoy deprimido, porque me libero de mis problemas...”. Además comentan que el que se quiera drogar es por voluntad propia, nadie los obliga, aunque frecuentemente les insisten los que venden la droga. Sin embargo, saben las consecuencias de

consumir drogas; entre ellas está la depresión, al grado de quererse suicidar, como pasó con un ex alumno de la escuela. Un alumno comenta:- “Uno se aventó desde el puente, porque andaba drogado”.

Otra consecuencia es el no darse cuenta de dañar a alguna persona como lo comenta un alumno:- “...siento miedo hasta cierto punto de dañar a alguien, pero basta con cerrar los ojos, porque ya no veo, fumo y me siento relajado...”.

La violencia fuera de la escuela es una forma de vivir en que sin querer, la institución se ve involucrada. Para enfrentar los factores que influyen en cada uno de los alumnos, cada maestro tiene que encontrar la forma de atenderlos y solucionarlos.

5.1.1.2 Violencia en la escuela.

Algunos maestros señalan que los alumnos que consumen droga, formen parte de una pandilla, sean proveedores de droga o que ocasionen peleas con armas dentro de la escuela, deberían ser expulsados. Desde su percepción, consideran a ese tipo de alumnos como una mala influencia para los demás. El director señala:- “Nosotros no queremos que eso proliferen. Sí, nosotros podemos sacar a la “manzana podrida” desde el momento que esté afectando a los demás alumnos”. Sin embargo, cuando el joven ha sido descubierto por sus padres y éstos piden apoyo a la escuela, ésta se los proporciona, siempre y cuando el alumno y los padres de familia estén dispuestos a que la escuela les ayude; de lo contrario el alumno será expulsado. Existe el caso de Alejandra que es consumidora de cocaína y es alumna del maestro Rodolfo del grupo 1ºB”. A ella, la escuela le ha apoyado para que salga de su problema y continúe estudiando, asesorando a la mamá para canalizarla a Centros “Nueva Vida”. Sin embargo, la alumna constantemente se pelea con sus compañeras. Un día el maestro salió del salón para atender un asunto con el director y aquél señala lo siguiente:

Ayer, yo estaba con el director, resolviendo unos problemas de matemáticas, cuando llegan unas niñas... ¡maestro! Alejandra y Yaqui se están dando a greñazos! Se estaban peleando fuertemente así que las saqué del salón. Una se estaba acomodando la blusa y la otra peinándose (trueno los dedos el maestro)... ¡a ver vámonos a la dirección! El problema fue que una le tronó el chicle y la otra le aventó la cara... ¡las regañé!

La violencia está presente por parte de la escuela con acciones de exclusión, expulsión o suspensión de algunos días, aunque los maestros están conscientes de que afectan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El maestro Rodolfo comenta.

Es el pan de todos los días aquí, y esos comportamientos pues sí merman en su aprendizaje, porque por ejemplo, las dos niñas, obvio, se fueron suspendidas. A la mejor me voy escuchar muy duro, pero esa gente, ¿para qué puede servir en la escuela? porque si eso es ahora que están en primero, ¿que será en segundo y tercero...?”.

Los alumnos son expulsados cuando los padres de familia no atienden los problemas que sus hijos ocasionan en la escuela. Son problemas causados por asuntos externos a la escuela y no por aprendizaje, como lo menciona el maestro Joel:- “Los problemas que ellos tienen afuera, los traen a la escuela, como los problemas de bandas. Aquí en la escuela hay convivios y se forman las bolitas aunque sean de diferente grado y marcan sus espacios e identifican su territorio”. También el maestro Joel señala que cuando los alumnos traen droga a la escuela y se quiere atender el problema junto con los padres de familia y éstos hacen caso omiso, ellos saben lo que procede, que es la suspensión definitiva de sus hijos como lo atestigua el director:

A un alumno se le cayó un paquetito de marihuana, y una niña la trajo y dijo... se le cayó a fulanito... platiqué primero con él a solas, luego delante de la mamá a la cual dije:- bueno señora, usted sabe ante esta situación lo que procede. Se optó por la suspensión del alumno.

Hubo otro caso que menciona el director:

El muchacho inhalaba thinner, jamás la mamá vino, lo echamos precisamente cuando lo encontramos dentro de la escuela usándolo, de alguna manera le dimos una sanción para que la mamá viniera molesta, ¡jamás vino!, después de eso lo regresamos en 2 o 3 ocasiones más en estado ya adormilado, ya pasado. ¡Le pasamos varias!... - hijo, te vas ya definitivamente – le dije”.

Un alumno también comenta que expulsaron a uno de sus compañeros y señala lo siguiente: “...cuando estábamos en primero había un niño que en el salón se estaba drogando con un plumón de aceite, lo cacharon y también lo expulsaron...”.

Este tipo de alumnos son violentados por la exclusión que sienten de parte de sus compañeros, es decir, son rechazados, no porque consuman drogas sino porque sus compañeros no confían en que puedan hacer alguna tarea que se les encomienden cuando trabajan en equipo, como dice el maestro Rodolfo:

Conviven con ellos, pero no confían en ellos cuando hay trabajos en equipo, dicen: - Ay no maestro... Sammy no va a ir o no fue a trabajar. Y cuando presentan sus exposiciones dicen: -Alejandra no asistió... Ya los tienen identificados, pero porque no trabajan y son irresponsables. Faltan, tienen muchas inasistencias y los alumnos se fijan, dicen:- maestro no ha venido y a poco lo va a pasar o ¿qué va a pasar con él?- ...son muy observadores, entonces ellos cuando ven, dicen... maestro lo va a reprobar ¡eh!... por qué no asistió, o sea ya cumplió el número de faltas para no poder presentar exámenes.

En el grupo del maestro Nicolás, donde se encuentra Sammy cursando el tercer grado, también se presentó la situación de que es rechazado. El maestro comentó que tiene dos alumnos consumidores de drogas y señaló lo siguiente: “De los que tengo, uno es muy callado y poco participativo y a Sammy a veces no lo quieren porque no cumple con lo que le piden sus compañeros, principalmente cuando trabajan en equipo”.

En el grupo del maestro Moisés, los alumnos consumidores de drogas también son rechazados por sus compañeros. El maestro dice que el principal problema es que son irresponsables. En este caso, en el grupo está Heriberto, que es consumidor. El maestro no sabe con qué se droga, pero sus compañeros sí lo saben. Heriberto es uno de los alumnos irresponsables y es excluido. Al respecto, una alumna señaló: “No queremos trabajar con él, porque es muy incumplido, no quiere ir a las casas que porque no tiene tiempo y tiene que cuidar a las vacas de su abuelito. El maestro nos lo mete a fuerza”.

Estos alumnos se dan a conocer con el grupo por no cumplir con las tareas que les asignan sus compañeros y esto a su vez, genera más violencia contra de ellos, como sacarlos del salón y regresarlos a su casa, porque de acuerdo con el maestro Moisés:

Los muchachos no quieren trabajar con los que son irresponsables, por ello insisto que el principal problema es que son muy irresponsables, no cumplen con las tareas. Para que cumplan, no me dejaron otra, que regresarlos a sus casas.

Sin embargo, los maestros controlan la conducta de los alumnos a través del reglamento escolar y de aula justificándose en que si salen perjudicados, es por ellos y no por los maestros, puesto que las reglas están bien definidas y saben bien las consecuencias de no llevarlas a cabo.

Según el maestro Alejandro, quien estuvo de apoyo en la dirección señaló lo siguiente:

Nosotros hacemos con los alumnos lo que marca el reglamento, aquí el reglamento es muy claro. Le saco el reglamento al alumno. Le aclaro que es el reglamento para que no la agarre contra mí, yo no lo estoy suspendiendo...te estás suspendiendo por un lado tú mismo con tu actuar. Por ejemplo eso del buen corte del cabello, el que no se tiñan el cabello, no se pinten, el que usen la falda apropiadamente, es de los principios que los padres deben darle al alumno. Deben conocer el parámetro de lo que es la decencia y lo que no lo es. Es importante no aceptar los argumentos de: soy chavo, soy joven hago lo que quiero y como quiero. De esta manera es darle a entender al muchacho, que aunque esté en la calle debe de ser respetuoso y cuidadoso de las reglas.

El maestro Rodolfo comentó que un maestro:- "...debe tener la habilidad de controlar el grupo con confianza y respeto sin perder el rol de cada quién, ya que de lo contrario los alumnos tienen la percepción de que es un profesor barco...". Por otra parte, según el director Joel: "...algunos padres de familia consideran a la escuela como la guardería más grande, donde se tienen que resolver los problemas por los que atraviesan sus hijos, como el caso de los alumnos que consumen droga...". Los profesores Rodolfo, Luisa y Joel, muestran su disgusto al tratar de resolver esta problemática con cierta tolerancia y aceptación, ya que dicen que los principales causantes de generar esta problemática social son los mismos integrantes de la familia. Según el director:

La cuñada era esposa del hermano, pero resulta que el esposo también se drogaba. Los muchachos se drogan por ver a los padres que se drogan o se emborrachan. Se drogan por imitación a los amigos, por imitación a las bandas, aquí hay mucho vandalismo.

De acuerdo con la maestra Luisa, el maestro Rufino y el maestro Nicolás, los alumnos se sienten solos, descuidados; la falta de atención y amor hacen que los alumnos se afilien a alguna pandilla y si éstos se drogan, invitan a cada nuevo integrante a que lo haga. Sin embargo, los alumnos que proveen marihuana en la escuela saben cuidar su comportamiento y tienen buena conducta y cumplen el reglamento escolar, como Lalo y Ángel que se encuentran en el grupo de

3° “A”, que corresponde al grupo de la maestra Luisa. Una compañera y un compañero dicen que ellos ofrecen la droga; sus compañeros los delatan con la investigadora, con la advertencia de que no le diga a nadie. El maestro Mario ha notado esa actitud de fingir, ya que comenta lo siguiente: “los chavos son listos en ese sentido, en la casa son unos, en la escuela y en la calle son otros”. Y el maestro Joel señaló lo siguiente:

Aquí no es muy notorio, finalmente el cuadro sintomático no tiene nada que ver con lo que hace allá. Pero bueno, ya han pasado los estragos de la droga o el solvente. Los muchachos vemos que se comportan diferente, no son igual allá que aquí. El muchacho era callado, ¡era!, ya no viene, no sé en que haya quedado, era listo, ¡era! porque lo metieron al tutelar, ya no viene. Venía bien vestido, bien portado. Bien presentable, su corbata, sus camisas brillando de blancas, ¡no, no! La mamá lo llevo al tutelar. A la señora la vi preocupada y no. El hermano del muchacho es drogadicto y el marido es igual.

5.1.1.3 Violencia contra la escuela.

El edificio de la escuela es agredido por el vandalismo. Éste es un problema difícil de abordar, a decir del director, por la carencia de valores y principios que la comunidad proyecta de diferentes formas. Una de ellas es cuando los jóvenes que están en la calle se animan a aventar piedras, como se constató durante los diferentes festivales y eventos cívicos que se observaron. El director señaló que:

No hay respeto por la escuela, empezando por los padres de familia que la ven como la guardería de sus hijos. Lo que no podemos cambiar es la falta de valores y principios de los alumnos. A los muchachos del video bachillerato (VIBA), por ejemplo se les olvida el respeto que tienen hacia nosotros. ¿Cuál respeto?... Nosotros somos objeto de lanza piedras a cualquier hora del día; entonces ¿dónde está el respeto? Claro, esa falta de valores, la falta de principios que los padres de familia han dejado de lado,... nosotros hacemos aquí lo propio, pero mientras están en la escuela se comportan tal cuales, pero saliendo a la calle son otros, y en su casa son otros y hacen cosas que nosotros no les permitimos hacer aquí. La escuela es la guardería más grande que hay en el municipio.

La escuela es atentada por jóvenes lanza piedras, las paredes están pintadas de grafiti y está expuesta a robos de mobiliario. Durante la observación, los maestros y el director se mostraron

inquietos, porque hubo algunas protecciones de los salones deterioradas. En ese momento ellos comentaron que entraron a robarse pantallas y computadoras de los salones. Por ello, el siguiente ciclo escolar el director tuvo que pedir de favor a algunos maestros que se llevaran los equipos tecnológicos de trabajo, a su casa.

5.1.1.4 Riesgos sociales.

Los maestros sostienen que la drogadicción es un problema real de la comunidad y que los principales responsables son los padres de familia. Ellos anuncian una serie de causas que provocan la drogadicción, como la desintegración familiar, la cuestión económica, la falta de atención a los hijos, los padres que trabajan todo el día, la falta de amor y comprensión, la falta de comunicación con los padres y hasta a veces, la influencia extranjera, ya que cuando emigra la gente a otro país regresa con otra forma de pensar y se apropian de malas costumbres. Así como el maestro Moisés señaló: "...es muy dado que el primo que se fue a los Estados Unidos regresa con ciertos estilos de vida y genera influencia. Y los mexicanos son como changuitos que todo queremos imitar, y eso no lo podemos dejar a un lado...". El maestro Rodolfo comenta que él tiene tres alumnas y que las mamás de ellas se van a trabajar todo el día y las dejan cuidando a la hermana menor. Cree que ellas se hacen de comer y, como tienen tiempo, se salen a la calle y con el ambiente de la colonia corren el riesgo de formar parte de alguna pandilla.

Los alumnos consumidores de drogas de los 5 maestros observados dicen pertenecer a algunas de esas pandillas y señalaron que: "Son ¡10 pandillas!, que se llaman: los Pachecos, los Sicarios, los Hipotecos, los Gonorreos, los Walas, los Lobos, la Onda, la Bola 8, la Tijuana y los Reos". Por ejemplo, cuando se les entrevistó a los alumnos que resultaron positivos en el POSIT, dijo Lalo:- "soy de la Bola 8"; de hecho a este alumno se le ve puesta una sudadera que en la espalda está pintada con un número 8. Heriberto dice formar parte de la pandilla de los Sicarios. Samy dice pertenecer a la de la Onda. Aunque el director aseguró que:

No son todos los alumnos los que pertenecen a un grupo. Hay diversos grupos como la Bola 8, la San Mike, apareció otra, que es la Esquina Loca, y lo que hay en todos lados, los batos locos, la onda...Este muchacho andaba platicando con él, le digo:- ¡pero como no se retira a tiempo!... - es que no puedo, dice, que si yo me retiro me van a golpear,

hasta me pueden matar de tanto golpe. - ¿cuánto tienes en la pandilla?- pregunto. - Desde que tengo 11 años.

Otro factor que menciona el maestro Rodolfo es que las personas que se dedican al narcomenudeo, ofrecen droga sin costo a los alumnos y él señaló lo siguiente:

Lo clásico ¿no?, primero te la regala...órale, échale, y ¿cuánto es?... no pues nada. ¡Hombre, tú pruébala!...Y ya después nos imaginamos, que bueno no estamos seguros, pero por ejemplo, a veces hay alumnos que no compran nada, y creo que van haciendo sus ahorritos. Yo les he preguntado a los muchachos...- ¿les dan domingo a ustedes?... ¿cuánto te dan a ti hijo?... – no, pues que veinte... - ¿A ti cuánto?, ¿en qué trabaja tu papá?, ¿en qué trabaja tu mamá? Esto es para darme cuenta y hacer una hipótesis de cómo conviven dentro de su familia.

Por otro lado Heriberto dijo: “a mí me gusta probarla sólo, porque me piden y a mí me cuesta”. Otro alumno comentó, que le han ofrecido marihuana, pero que la ha rechazado.

En seguida se incluyen los testimonios de los maestros Luisa y Moisés que se asocian con los riesgos sociales de los alumnos. La maestra Luisa señaló que:

La violencia intrafamiliar, el que los papás trabajan y que no les ponen atención a sus hijos, el factor económico, el dejar a los hijos solos, la falta de apoyo por parte de los papás, la falta de comunicación, todo esto lo resienten los alumnos.

El maestro Moisés señaló que:

El vandalismo, la falta de a veces de atención por parte de los papás, porque cuando trabajan los dos, hay una falta de atención al alumno. Por ejemplo se ve reflejado en la ausencia de reuniones de padres de familia, en que a veces no traen la tarea, que a veces no traen el uniforme completo, y que faltan a algunos reglamentos de la escuela.

La información presentada en los párrafos que anteceden, es consistente con los datos del COVER, que se presentan en las gráficas 1, 2 y 5. Los porcentajes muestran que los alumnos son vulnerables ante un contexto de violencia y drogadicción y que las pandillas influyen en el fracaso escolar.

La tabla 6 concentra los porcentajes de las gráficas 1, 2, 3, 4 y 5. Las cuales representan la violencia dentro-fuera de la escuela, contra la escuela y los riesgos sociales.

| Parámetro | Porcentaje |
|--|------------|
| Reciben presión e intimidación del grupo | 13% |
| Participan en bandas juveniles y conductas de riesgo | 37% |
| Tienen comportamientos y actitudes antisociales | 33% |
| Viven en un contexto violento | 30% |
| Participan en el consumo o tráfico de drogas | 15% |

Tabla 6 Violencia y Experiencias de riesgo COVER (Velázquez, 2010)

Los factores que se presentan con porcentajes en esta tabla, confirman lo que aseguraron los actores (maestros, padres de familia, director y alumnos) de la escuela.

5.1.1.5 Diagnóstico de adicciones.

Una vez conocido el contexto de la Telesecundaria 200 fue necesario conocer cuáles maestros tenían alumnos consumidores de drogas. Para ello se aplicó el cuestionario de tamizaje de los problemas en Adolescentes (POSIT). En la tabla 7, se presentan los nombres ficticios de los alumnos que resultaron positivos para el consumo de drogas, de acuerdo con sus respuestas a los reactivos señalados en el cuestionario.

| GRUPO | ALUMNO | REACTIVOS |
|--------|---------|--------------|
| 1° "A" | Ernesto | 3,9,11,14,17 |
| 1° "B" | Félix | 3,9,17 |
| 1° "C" | | |
| 2° "A" | Roberto | 3,7,9,11,17 |
| 2° "B" | Elsa | 5,7,9,17 |
| 2° "C" | Sergio | 9,11,17 |
| | Celia | 5,7,14 |
| 3° "A" | Orlando | 7,9,11 |
| | Tania | 14,17 |

Tabla 7 Detección de estudiantes consumidores de drogas por el POSIT

Los resultados de la tabla 7, muestran que potencialmente se tienen 8 alumnos con consumo de drogas, que están distribuidos con siete maestros. Sin embargo, los resultados del POSIT se contrastaron con los resultados de las entrevistas, con quiénes resultaron positivos en ellas y con diferentes actores de la comunidad educativa. En la tabla 8 se presentan los nombres ficticios de los alumnos que, de acuerdo con la triangulación de informaciones parecen consumir drogas, lo cual permitió construir la muestra definitiva para la segunda fase (tabla 9).

| Ciclo escolar | Grupo. | Profesor (a) | Alumno (a) Con consumo de drogas conforme a POSIT | Alumno (a) Detectado por entrevista alumnos- maestros y grupo focal |
|---------------|--------|--------------|--|--|
| 2011-2012 | 1°“A” | Moisés | Ernesto | |
| 2012-2013 | 2°“A” | Moisés | | Heriberto* |
| 2011-2012 | 1°“B” | Claudia | Félix | |
| 2011-2012 | 2° A” | Nicolás | Roberto | |
| 2012-2013 | 3°“A” | Nicolás | | Roberto y Samy |
| 2011-2012 | 2°“B” | Rodolfo | Elsa | |
| 2011-2012 | 2° B” | Rodolfo | | Alejandra y Samy |
| 2011-2012 | 2° “C” | Rosy | Sergio Celia | |
| 2012-2013 | 3° “C” | Rosy | | Sergio* |
| 2011-2012 | 3°“A” | Luisa | Orlando Tania | Lalo y Ángel* |

Tabla 8 Resultados conjuntos de la aplicación del POSIT y las entrevistas realizadas.

*El maestro desconoce que sea alumno consumidor de droga.

| CICLO ESCOLAR | PROFESOR | GRUPO | ALUMNO |
|---------------|----------|--------|------------------|
| 2010-2011 | | 1° “B” | Alejandra y Samy |
| 2011-2012 | Rodolfo* | 2° “B” | |
| 2011-2012 | Luisa | 3° “A” | Lalo y Ángel |
| 2012-2013 | Moisés | 2° “A” | Heriberto |
| 2012-2013 | Nicolás* | 3° “A” | Roberto y Samy |
| 2012-2013 | Rosy | 3° “C” | Sergio |

Tabla 9 Muestra definitiva para la segunda fase de la investigación. *maestros conscientes de que tienen alumnos consumidores de drogas.

Para confirmar los resultados del POSIT fue necesario hacer entrevistas a los alumnos y maestros que resultaron positivos. Con la finalidad de identificarlos y conocer quiénes eran los alumnos que iban a ser observados durante las prácticas de los maestros. A continuación se presentan los resultados de las entrevistas y se puede concluir que el cuestionario no fue totalmente significativo. En el grupo de 3° “A” (2011-2013), el maestro negó tener alumnos consumidores de drogas. Sin embargo, Ernesto resulto positivo en el POSIT, pero cuando se le hizo la entrevista dijo lo siguiente: “No, yo no tomo nada y menos marihuana. Pasa que en las

fiestas sí hay amigos que se drogan y por eso me confundí al contestar el cuestionario”. Por otra parte, aunque Heriberto resultó negativo en el POSIT, el grupo lo delató señalando lo siguiente: “Sí, él ha probado la marihuana y se marihuanea”. Después se entrevistó a Heriberto y señala que: “... Sí, la he probado... (¿Con tu pandilla o sólo?) Sólo, porque eso se hace acá, porque si lo hago con ellos, luego piden y pos, no, (¿sale cara?)... Sí de \$ 5.00 a \$50.00. Y de donde yo voy a sacar \$5.00 y más pa ellos...”

Por otra parte, cuando se entrevistó al grupo de 2ºB”, en el cual estaba Félix, comentaron que él ya no estaba con ellos, porque había reprobado. Y se encontraba en ese ciclo escolar (2012-2013) con la maestra Luisa que está a cargo del grupo de 1ºB”. La maestra es quien estuvo en observación durante el ciclo escolar 2011-2012 con el grupo de 3ºA”. A la maestra se preguntó que si tenía a Félix y señaló lo siguiente: “... Sí, yo lo tengo, pobre chico, siente que la vida no es para él. Además, porque fue el único repetidor de su grupo, está muy deprimido, tuve que llamar a la mamá y lo canalizamos al centro Nueva Vida, ahí lo está atendiendo un psicólogo...”.

Roberto quien resultó positivo en el POSIT, confirma que sí es consumidor. Él se le entrevistó cuando estaba en el grupo de 3º “A”. El maestro Nicolás, señaló que tiene dos alumnos consumidores de drogas: Roberto y Samy. Samy fue alumno de primero y segundo grado del maestro Rodolfo. Elsa, alumna del maestro Rodolfo, también dijo haberse confundido al contestar el cuestionario. Sin embargo cuando se entrevistó al maestro, dijo tener dos alumnos consumidores de drogas: Alejandra, quien se inyectaba cocaína y Samy. Sergio resultó positivo en el POSIT y cuando se entrevistó a dos de sus compañeras dijeron que él se drogaba. Una de ellas dice: “...Sergio, Beto y Benjamín, se drogan, pero no les van a decir ¿verdad?...”. Cuando se preguntó a la maestra Rosy que si tenía alumnos consumidores de drogas, ello negó tenerlos. Celia, quien también es alumna de la maestra Rosy, negó ser consumidora de drogas, y dice haber contestado el cuestionario, solo por contestarlo.

Por último, Orlando y Tania del grupo 3ºA” (2011-2012), quienes resultaron positivos en el POSIT dicen haberse confundido con las preguntas, ellos entendieron algo diferente. Se siguió entrevistando a otros compañeros de ellos para confirmar si eran consumidores o no, dentro de esas entrevistas resultó que los consumidores de drogas son los alumnos Lalo y Ángel.

Sus compañeras dijeron lo siguiente: “¿No le van a decir a nadie verdad?... Lalo y Ángel se drogan”. Otra alumna dijo: “...Pues sí, nada más así como Lalo y Ángel, ellos la ofrecen...”. Cuando se le preguntó a la maestra Luisa, que si tenía alumnos con estas características, negó tenerlos.

Los maestros señalaron que hay algunas formas para detectar alumnos consumidores de drogas, entre ellas son: cuando el estudiante falta mucho, cuando los padres de familia los delatan y van a pedir apoyo al maestro, cuando el alumno constantemente pide permiso para ir al baño y drogarse ahí, cuando sus compañeros ven que la provee. Por otra parte, el alumno se delata cuando la adicción ya no es controlada y tiene la necesidad de drogarse en horario de las clases y el olor y la apariencia los delata. Se realizó una entrevista a un grupo focal y los alumnos que se drogan, se delatan solos, pero otros sólo toman alcohol y no se drogan. Los maestros dan razones para saber que sí tienen alumnos consumidores de drogas, aunque dicen que no son especialistas en detectar quienes son. Pero por sentido común hay acciones específicas que delatan a los alumnos como lo señaló el director: “No teníamos a la mejor la estrategia en ese momento, pero sí el sentido común de que el muchacho no debería estar fumando en la escuela”.

Cuatro formas identifican que un alumno es consumidor de drogas y las razones que señalaron algunos maestros:

- a. En esta etapa del proceso, los maestros se encuentran con alumnos que consumen drogas cuando el estudiante falta mucho y es delatado por sus compañeros. Sirvan los siguientes fragmentos que muestran las formas de identificar a los alumnos que consumen drogas:

Aquí hubo un caso de una niña y un niño que se drogaban. La niña faltó como una semana, le detectaron el 75% de cocaína, ¡a tal grado la cocaína!, ya no es, el famoso ware, el inhalante de \$3.00 pesos. Al joven que consume alcohol, lo detecté porque no vino dos días de la semana pasada, entonces yo pregunté:- ¿y Samy, por qué no viene?... y dicen los alumnos:- ... ¡no maestro anda en la fiesta de San Miguel, bien borracho! Un alumno tenía malestar en una costilla desde hace dos días, al cuestionarle sobre qué fue lo que le pasó dice...- es que ayer nos peleamos, con los de Mezquites Otelo y me aventaron una piedra y me pagaron-... entonces por eso detecté qué... bueno aparte de que anda por ahí en una banda de su comunidad, andaba en la fiesta.

- b. Cuando los padres de familia saben que su hijo consume y recurre al maestro para pedir apoyo. Al respecto se comentó por diferentes profesores:

Yo les pregunté a sus compañeros por Alejandra, ellos dijeron que se encontraba enferma. Luego vino su mamá y me platico todo, me traía una bolsita de la sustancia que había consumido su hija, la olí, me sentí hasta mareado. Y entonces de esa manera me di cuenta...en esa ocasión... Ahora ya no se detecta tan fácilmente.

Acaba de venir una madre de familia la semana pasada. Nos dice:- ¿qué creé?... que desde diciembre para acá mi hijo le entró a las drogas con los solventes... en las tardes o en las noches es cuando se droga-. Aquí el chico no viene con síntomas, el muchacho vienen tan normal como cualquiera.

Está el caso de un muchacho de tercer grado, viene su mamá y comenta:- ... se me escapa desde la tarde hasta la noche y él se droga. En la escuela nada. No tenemos un número concreto, no tenemos algo cuantitativo. Ahorita son casos aislados. El año pasado tuve un niño que estaba consumiendo en el salón, pero me dijeron ya después de tiempo. El muchacho dejó de venir y ya no pude hacer nada, pero vino la mamá a decir que el muchacho ya no quería venir y le sugerimos el director, el maestro Alejandro y yo que lo llevaran a un centro de atención.

- c. Al pedir permiso para ir al baño y engañan a la maestra.

Bajo cualquier pretexto se iban al baño. Así que era una forma difícil de detectar, pero poco a poco nos empezamos a dar cuenta de que algo ocurría y al entrar al baño el olor era inconfundible. Empezamos indagar quién fue el último que salió del baño.

- d. Cuando la adicción ya no es controlada y tienen la necesidad de drogarse en horario de las clases, el olor y la apariencia los delata.

Muy simple, nosotros les hemos quitado thinner, hemos quitado las famosas monas (estopa humedecida con thinner rebajado con agua). Hemos quitado hasta bolsitas de droga (marihuana). Un muchacho que había estado durante buen tiempo oliendo el thinner, puso un solvente en una servilleta, la humedeció con thinner, en cuanto podía la inhalaba. Es el pan de cada día en la comunidad. Anteriormente se drogaban con su estopa. Además la apariencia los delata.

De acuerdo a los hallazgos cualitativos y gráficos se observa un grado alto de violencia y vulnerabilidad en los alumnos. Sin embargo todos los actores están conscientes del problema social en el que están inmersos. La escuela desde su posición aplicó diversas estrategias para combatir las diferentes violencias, involucrando a los padres de familia y a los afectados por el consumo de drogas.

5.1.2 Fase 2. Prácticas inclusivas que los maestros establecen hacia los ACD

5.1.2.1 Caso 1: Profesor Rodolfo.

A. Actividades pedagógicas para la enseñanza.

El profesor Rodolfo durante los procesos de enseñanza y aprendizaje realiza una serie de actividades en binas, en equipo, en grupo y de forma individual. Para que se lleven a cabo, el maestro toma en cuenta la experiencia de sus compañeros, que son compartidas en órgano colegiado. El profesor menciona: - “Entre nosotros mismos nos reunimos para ver qué estrategias o qué proyectos... a lo mejor el proyecto que yo iba a hacer... es más efectivo el del compañero, entonces quito el mío y aplico el de él”. Toma en cuenta también la estructura de los libros de texto que se clasifican por apartados con un número de secuencias, cada una de ellas tiene sesiones: “Para empezar”; “consideremos lo siguiente”, “manos a la obra”, “a lo que llegamos”, “lo que aprendimos”, “para saber más”. Esta distribución es para los tres grados.

En la asignatura de matemáticas se forman en equipos, donde uno de los integrantes tiene el rol de ser “monitor” o “tutor”, quién es designado por el maestro. La tutoría consiste en formar equipos heterogéneos que se caracterizan por tener integrantes de aprendizaje de ritmo diferente.

Comenta:

Consiste en que hay niños que captan más rápido...por ejemplo le digo a los tutores:- “tú vas a revisar que estén trabajando, les vas a explicar a estos niños (de ritmo de aprendizaje diferente)... Ellos explican a sus compañeros del equipo lo que no entienden de los ejercicios.

El monitor, adquiere la responsabilidad, de que sus compañeros cumplan con las actividades establecidas durante el desarrollo del tema que se aborda en la sesión y se compromete a explicar a sus compañeros, lo que no comprenden de lo que explica el maestro o el libro de texto. El tutor tiene la facultad, de marcar los lineamientos para trabajar con acuerdo de los integrantes, además califica los libros de sus pares, cuando el de él ya ha sido calificado por el maestro con sus respectivas observaciones. En esta asignatura, el maestro explica el tema en el pizarrón y de forma simultánea con los alumnos, responden las preguntas del texto y se escriben los resultados en el pizarrón para comparar resultados. Él es explícito en las indicaciones antes de iniciar cada sesión.

En la clase de español, él está en constante movimiento, supervisa los trabajos de los equipos y observa que todos los alumnos trabajen. Ellos repasan conceptos de palabras que forman parte del vocabulario del texto y de forma individual construyen un glosario. Al final de la actividad, los alumnos (entre ellos Samy) participan con sus opiniones a través de lluvia de ideas, comparan y contestan las preguntas que están formuladas en el libro de texto y las que el maestro hace.

El maestro en la planeación de las actividades toma en cuenta los posibles problemas que pudiesen tener los alumnos consumidores de drogas, como por ejemplo cuando abordan temas sobre las adicciones.

[...] Algunas veces, al hablar del problema de drogadicción, platicamos sobre las consecuencias que puede tener una persona consumidora. Los alumnos dan ejemplos de personas y familiares que conocen y reconocen que andan mal. Opinan:- va a terminar así..., le va a pasar esto....,- Es así como ellos terminan reflexionando.

El maestro indaga qué saben los alumnos, entre sus actividades hay lectura compartida grupal, escuchan audiotextos, leen textos electrónicos, diseñan y exponen carteles que difunden información a la comunidad educativa. En el contenido de las exposiciones, también llamado “demostración de lo aprendido”, se cuida y aborda la gramática.

En la asignatura de Geografía de primer año de estudio, el maestro explica con ejemplos reales de la comunidad y de la vida cotidiana de los alumnos, donde proponen soluciones y se

buscan oportunidades. En la clase de inglés realizan actividades como: lectura en inglés por parte del maestro, que de forma simultánea los alumnos traducen y dan significado a la oración. Posterior a ello leen las preguntas del texto, traducen y contestan en inglés, comparten en plenaria las respuestas, el maestro da su observación si están bien y al final pasa un alumno a calificar el libro. Otra actividad, son los círculos de lectura. El maestro Rodolfo da libertad a los alumnos de que lean temas de su interés; obtenidos de diferentes fuentes como: periódicos, revistas, libros, comics, etc. Los alumnos narran lo que leen al grupo y el maestro proporciona una guía de comprensión lectora que es contestada por los alumnos.

a. Algunos rasgos de la relación pedagógica

El maestro Rodolfo ha trabajado en la escuela telesecundaria 200 durante diez años. Ha estado a cargo de los grupos observados (1º y 2º “B”) durante dos ciclos escolares (2010- 2011 y 2011- 2012). Estudió la normal superior, no titulado. Imparte el taller de danza para toda la escuela. El profesor es de carácter apacible, es serio, se comunica con los alumnos de forma respetuosa, es congruente con sus acciones sabe escuchar y muestra tolerancia con los alumnos para abordar y atender los problemas de ellos. Él hace énfasis que para motivar a los alumnos, primeramente tiene que gustarle al profesor lo que hace, con compromiso y responsabilidad. Este maestro es apegado al reglamento de la escuela y del salón, considera que todos los grupos deben estar en la misma sintonía. Él inculca a los alumnos que son un equipo de trabajo y para que éste funcione deben cumplir con las reglas establecidas, que ayudan a convivir e interactuar de forma respetuosa. Cuando éstas son trasgredidas por cualquiera de los alumnos, los demás lo delatan, esta acción forma parte del “Ser” del grupo.

b. Evidencias de que se toma en cuenta la voz de los ACD.

Los alumnos son escuchados con respeto cuando aportan sus ideas, respuestas u opiniones; recurren al maestro para aclarar dudas. En grupo o en plenaria levantan la mano para preguntar y cuando es de forma individual el maestro va hasta el lugar del alumno. Otra forma, es cuando el maestro pide a los alumnos sugerencias y acuerdan la manera de realizar las

exposiciones. En la asignatura de matemáticas, en el primer grado de estudio, durante la plenaria, Samy defiende sus respuestas con el apoyo del grupo. El maestro interviene, explica y afirma la respuesta de Samy. Los alumnos cuando hacen peticiones, son escuchados, como el caso de Samy y su compañera, que piden continuar en el grupo que se encuentran hasta concluir el ciclo escolar, ya que sólo iban a estar por un corto tiempo. Los maestros aceptan, porque observan que el comportamiento de dichos alumnos es de cumplimiento con responsabilidad.

c. Retroalimentación del maestro.

El profesor, da seguimiento a los equipos de trabajo en la asignatura de español, con la constante observación, él se ubica frente del grupo y da tiempo a que los alumnos realicen la actividad. Después de un lapso de tiempo, él plantea preguntas referentes al ejercicio que realizan los alumnos, sin dejar a nadie fuera. Cede la palabra a quien decide participar y pide al grupo que escuchen con respeto. Con acciones de preguntas, respuestas, comparaciones de resultados, afirmaciones, negaciones, soluciones, elaboraciones o bien retomando el tema, el maestro con estas formas da seguimiento a las actividades que hacen los alumnos.

d. Promueve la colaboración.

Los alumnos constantemente se paran de su lugar para ir a comentar con otros equipos. Tienen libertad de hacerlo y regresar con orden a su lugar, sin pedir permiso. El maestro para incluir a todos los estudiantes considera cinco aspectos: primero que los alumnos participen en la realización de los trabajos, segundo, adquieran el valor de la responsabilidad y la forma de lograrlo es con apoyo y confianza que el maestro proporciona, el tercero, es que los alumnos trabajen a gusto, el maestro pide opinión a los alumnos de cómo quieren trabajar cuando es por proyecto, el cuarto aspecto es la constante concientización del trasfondo que conlleva la realización de las actividades y por último es flexible con los alumnos, a través de la confianza, permite que los alumnos se paren para atender algunas de sus necesidades, sin interrumpir la dinámica que se realiza. Las prácticas del maestro Rodolfo tienen como elementos implícitos la comunicación, la confianza, el reconocimiento, el respeto y hacer sentir a los alumnos que forman parte de un grupo. Él evita que los alumnos se distraigan con causas ajenas a la clase,

como sería la interrupción de los padres de familia en horario de clases, lo cual de forma implícita muestra a los alumnos que la actividad y ellos son más importantes que cualquier otro distractor. El profesor atiende otros factores hasta que concluye la actividad.

B. Convoca a reflexionar a los ACD sobre los problemas cotidianos.

En el currículo en la asignatura de Formación Cívica y Ética, se encuentran temas que apoyan al maestro, para que los alumnos razonen sobre sus propias problemáticas. Ellos analizan qué problemas se viven en la comunidad vinculando el contenido de los libros de texto. Esto sirve de margen para realizar investigaciones, comentarlas y reflexionar a manera grupal. En plenaria, preguntan al maestro sobre sus dudas con ejemplos de su vida cotidiana y a través de carteles exponen y concientizan el problema con posibles soluciones y desventajas de las mismas. Los alumnos reflexionan, razonan y analizan cuando contestan las preguntas del libro de texto, sin embargo éstas son expuestas en plenaria para compartir y evaluar si son respuestas asertivas, de lo contrario, el maestro de forma intencional pide a otros alumnos que compartan sus respuestas fundamentadas, en base a ello se aprueba o se desaprueba la respuesta. Estos ejercicios proyectan una visión hacia un futuro mejor con medidas preventivas, que son propuestas por los mismos alumnos.

C. Actitudes del maestro ante el comportamiento de los ACD

El maestro Rodolfo cuando observa que los alumnos tienen ciertas actitudes o comportamientos diferentes a las normales, él se informa a través de los pares sobre lo que sucede con sus compañeros. Cuando el problema es grave, él platica directamente con los implicados, le comunica al director y de forma conjunta con el padre de familia, tratan de dar solución al conflicto, que al parecer los alumnos por un instante responden ante la oportunidad, para continuar con sus estudios. El reconocimiento es otra acción del maestro ante los alumnos que se esfuerzan por aumentar la nota calificativa, por realizar un trabajo, por exponer los resultados de los objetivos establecidos, por las secuencias y por saber convivir y apoyar a sus compañeros. El profesor cuando ve que un alumno está distraído por cualquier razón, le hace una pregunta o bien, va directamente a su lugar supervisa lo que hace, para captar su atención.

Samy es inquieto y el maestro no le llama la atención delante de sus compañeros, reclama su conducta cuando platica directamente con él y con la mamá del alumno cuando es conveniente hacerlo. Lo que desesperaba al maestro de Samy, es que el alumno no cumple con las tareas y eso implica que no hay interés sobre los temas que se abordan en las sesiones y por ende sale mal en los exámenes. El maestro dice que la actitud de Samy cambió desde que su mamá le dio un ultimátum para que respondiera a la última oportunidad que le daba para que continuara en la escuela. Fue así, como el alumno empezó a cumplir con tareas y de alguna forma rescató el segundo año. Pero en el tercer año de estudio volvió con la misma conducta. La relación de Samy con el maestro se deteriora porque el maestro insiste en que cumpla con las actividades que se le piden y el alumno insiste en no querer hacerlas. Para liberarse de la situación, el maestro del grupo de 3^o "A" (Nicolás), propone intercambiar a Samy por una alumna que él tiene y que ha peleado dentro del salón con una de sus compañeras. Aunque el acuerdo era por un mes, Samy concluye el tercer año de estudio con el maestro Nicolás.

El maestro incluye a los ACD a que participen en todas las actividades que se hacen dentro y fuera del salón, pero al final muestra que las acciones sistemáticas de los procesos de enseñanza y aprendizaje durante tres años consecutivos desmotivan. Como se vio en el caso de Samy, que prefirió quedarse con el maestro de 3 "A". El maestro da oportunidad a los alumnos ACD para que continúen asistiendo a la escuela, las faltas y las adicciones no son suficientes para que el maestro los repruebe o saque de la escuela; los apoya, ayuda y respeta. Otra alumna, Alejandra, afirma que le gusta como da las clases el maestro. Sin embargo, ella falta mucho y se ve por lo regular sólo en los ensayos de los festivales y en los talleres, interactúa con otras prácticas docentes. En los eventos deportivos, los alumnos Samy y Alejandra participan de forma normal durante la clase con el maestro de educación física, a Samy le gusta jugar básquetbol. Cuando se aproximan las fechas para participar en los juegos deportivos, se seleccionan los alumnos que representan a la escuela. Lo mismo se maneja en otros eventos inter-escolares. En uno de los eventos le toca participar a Samy, en la coreografía del cuento, pero el maestro lo regresa por no llevar el uniforme, que es una regla para todos los alumnos, cuando los alumnos no participan en lo acordado se ven afectados en sus calificaciones.

El empeño del maestro por rescatar a Alejandra no fue suficiente, a pesar de ser tolerante con la conducta de la alumna, ya que a veces era agresiva y peleaba físicamente con sus compañeras. La alumna mejoró sus calificaciones cuando hubo comunicación entre el maestro, ella y la madre de familia. El maestro aplicó con ella diversas estrategias, entre ellas, el respetarla como cualquier otra alumna, se observó que su relación era de empatía. Ella decidía cuando integrarse a las actividades que le gustaban. Se presentaba sólo en los ensayos de la tabla rítmica. Después del ensayo los estudiantes se divierten y conviven, escuchan música de su gusto en la cancha y se observó que formaban pequeños grupos para bailar, bromear y convivir, compartieron alimentos. El reconocimiento tampoco influyó en ella, a pesar de que en cada evento se expresó reconocimiento por el director, pero también por parte de los compañeros y maestros de los otros grupos, aplaudieron, echaron porras y animaron a quienes participaron, además de subir puntos en las asignaturas que son transversales con el arte y el deporte. Por otra parte a los ACD se les apoyó con gente profesional para que saliera del problema de las adicciones. Con todo ello, no hubo éxito en poder rescatarla. Por su parte, Samy no desertó de la escuela, ya que se aplicó la estrategia de cambiarlo de grupo e interactuar con otro maestro y otros alumnos. La estrategia fue asertiva, ya que ésta no se aplicó para retener al alumno, sino para sancionarlo por su irresponsabilidad y surgió lo inesperado de lo esperado, es decir, la acción del castigo se convirtió en satisfacer una necesidad inconsciente del alumno, el ya no estar enfrentándose al maestro por el incumplimiento de tareas.

El maestro trató de retener a los ACD a través de la participación, fomentó el aprendizaje, las estrategias fueron diversas enfocándose en atender las necesidades de los alumnos, que resultaron atractivas para ellos, y de alguna forma dieron resultados. El maestro, tuvo presente los principios en los que se basa el funcionamiento de la escuela con el objetivo de desempeñarse profesionalmente. La experiencia de él, la de sus compañeros, el acompañamiento del director y otros recursos externos, ayudaron al maestro a que la mayoría de sus estrategias tuvieran éxito, además que los objetivos fueron claros y se lograron con la participación de todos los actores de la comunidad.

D. Comunicación con los padres de familia.

El maestro aborda los problemas de los alumnos con la constante comunicación y confianza que tiene con los padres de familia. Él los involucra para que se comprometan con los procesos educativos. Informa a los padres de familia que él sólo es un complemento de la educación que los alumnos reciben, ya que los principales responsables son ellos, y por ello, cuando los alumnos tienen problemas fuertes, es importante que ellos estén informados de las dificultades que están afectando a sus hijos. La confianza es un gran factor que influye para que los alumnos y padres de familia, respeten y se comprometan con los acuerdos establecidos y que de forma honesta y consciente se responsabilicen de sus acciones.

5.1.2.2 Caso 2: profesora Luisa.

A. Actividades pedagógicas para la enseñanza.

La maestra Luisa lleva a cabo una serie de actividades de aprendizaje que son diferentes en cada asignatura. En español, la organización es de forma sistematizada debido a que la asignatura entre otras, marca número de bloques, secuencias y sesiones para cada tema. Cada secuencia se compone de los apartados que se mencionan a continuación: “para empezar”; “consideremos lo siguiente”, “manos a la obra”, “a lo que llegamos”, “lo que aprendimos”, “para saber más”. En cada sesión se sugieren diversas formas de organizar el trabajo de los alumnos (individual, en parejas, en equipos y trabajo grupal), la distribución es igual para los tres grados. La maestra planea con tiempo e informa a los alumnos el tipo de actividades que se van a realizar. Con anticipación solicita a los alumnos el material o la tarea que deben llevar para cada sesión. Durante las sesiones la maestra organiza a los alumnos en equipos de cinco o seis integrantes para que desarrollen las tareas con apoyo de la tecnología para buscar información. Posterior a ello, los alumnos presentan las ideas en plenaria que son revisadas por todos y en ocasiones los alumnos hacen exposiciones.

En la asignatura de inglés se hace énfasis en la aplicación de la teoría a la práctica, se desarrollan con actividades a través de ejemplos cotidianos y resolución de problemas, por ejemplo: sobre el reglamento. Utilizan material e imágenes para apoyar la comprensión de los términos. En la asignatura de química se inicia la clase con preguntas generadoras donde los

alumnos muestran en plenaria sus conocimientos previos que ejemplifican con la vida cotidiana. La maestra ayuda a recordar información que antecede a la nueva y reafirma conceptos. Durante la evaluación en plenaria la maestra rectifica si la información es comprendida por los alumnos o continúan con dudas o con información equivocada. Durante las exposiciones, se hace énfasis sobre los valores de respeto y ceder la palabra para quien la solicita; cuando no se ejerce el valor, los alumnos son responsables de las consecuencias, ellos son conscientes de esto y asumen con responsabilidad en el caso de trasgredir alguna norma del reglamento.

a. Algunos rasgos de la relación pedagógica.

La maestra Luisa ha trabajado en la escuela telesecundaria 200, durante 14 años, tiene la Normal Superior, no titulada. Estuvo a cargo del grupo de 3° “A” durante el ciclo escolar 2011-2012, con una matrícula de 27 alumnos. Impartió el taller de poesía. Ella durante los procesos de enseñanza y aprendizaje se caracteriza por ser organizada, comenta: - “Les voy a dejar de tarea el material que deben traer para mañana. Porque haremos carteles con las normas que vamos a seguir”. La maestra es empática, congruente con los valores que son ejercidos y remarcados en el salón, flexible, integradora, inclusiva, ejerce y promueve el reconocimiento, supervisa, establece acuerdos, interviene y retroalimenta cuando el alumno requiere ayuda y reorienta la elaboración del trabajo, hay acompañamiento durante la realización o construcción de la actividad con análisis y reflexión. Ella es flexible por eso da libertad para que los alumnos transiten en el salón durante la organización de las actividades y las realicen de acuerdo a su creatividad. Da oportunidad que los alumnos concluyan las actividades de acuerdo a su ritmo, sin presión. Se muestra tolerante al dar más tiempo del asignado en un principio.

b. Evidencias en que toma en cuenta la voz de los alumnos.

La maestra toma en cuenta a los alumnos para configurar el reglamento del salón, es consensuado por los alumnos y ella en cada ciclo escolar. Otra forma de escucharles es cuando los alumnos aportan sus ideas, sus reflexiones, sus análisis de forma individual y grupal y atiende a los intereses de los alumnos; respeta sus opiniones y toma en cuenta sus aportaciones o

sugerencias. También brinda espacios para que los alumnos muestren sus capacidades o habilidades con respeto y reconocimiento.

c. Retroalimentación del maestro.

La maestra Luisa durante las clases está al pendiente del avance que los alumnos tienen. Se acerca a cada equipo o a los alumnos para retroalimentar o aclarar dudas y guiar lo que construyen. Cuida que todos participen en la actividad, sin excepción ni justificación. Guía con los lineamientos establecidos para la ejecución de la actividad. Revisa, califica y cuestiona con oportunidad de corregir.

d. Promueve la colaboración.

La maestra para fomentar el trabajo colaborativo, utiliza como principal estrategia la motivación que es “un proceso personal y social: el alumno actúa como elemento integrante de un grupo” (Díaz Barriga y Hernández, 2010). Ella lo realiza con las siguientes acciones: integra a los padres de familia al participar éstos en algunas actividades, logra que adquieran compromiso con lo que la escuela establece, reconoce los esfuerzos y trabajos que realizan los alumnos, constantemente da felicitaciones individuales y grupales por buen desempeño. La libertad de acción es otra estrategia, que promueve la colaboración entre los alumnos ya que adquieren el autocontrol de la disciplina, transitando por el salón con responsabilidad y autonomía, esto muestra la competencia de observarse y escucharse entre ellos.

B. Convoca a reflexionar a los ACD sobre los problemas cotidianos

La constante concientización de los alumnos, es una estrategia que la maestra usa para que los alumnos sean responsables ante sus acciones, ya sea por cumplimiento o incumplimiento de sus deberes. Cuando los alumnos trabajan en equipo no permite que la responsabilidad individual recaiga sobre los integrantes de todo el equipo. Durante los procesos de enseñanza y aprendizaje estimula en los alumnos la competencia del razonamiento, la cual la realiza con ejemplos de la vida cotidiana de ellos y de forma simultánea los alumnos citan otros ejemplos de su acontecer, de tal forma que la reflexión sobre sus experiencias es trasladada a otros contextos.

En la clase de inglés trataron el tema de Prevención de Accidentes. Una de las actividades sugeridas fue la elaboración de carteles con imágenes referentes al tema visto. Algunos de ellos instaban a no fumar, no correr en el salón, no pelearse.

La maestra dejó que los alumnos desarrollaran su creatividad y dibujaron las imágenes que ellos consideraron importantes. Lalo dibujó un zapato machucando a un grillo, que indica no maltratar a los animales. Ángel dibujó a un niño regando una planta, que indica cuidar el medio ambiente.



Ilustración 17 Símbolos reglamentarios.

Las figuras presentadas en el libro de texto más el acompañamiento e interrogatorio de la maestra, permitieron a los alumnos construir un conocimiento significativo. El razonamiento de los alumnos se estimula, cuando ellos contrastan sus opiniones con las de sus compañeros y que a su vez plantean hipótesis sobre las consecuencias de los diversos puntos de vista. Ellos aceptan y reconocen los puntos de vista del otro y desarrollan la competencia de comprender su entorno social, cultural y personal, a través del análisis de sus propios comportamientos, conductas y actitudes. La relación pedagógica insta a la comunicación interpersonal, es decir, se da entre los actores de la comunidad escolar, gracias al trato y al intercambio social y cultural.

C. Actitudes del maestro ante el comportamiento de los ACD

La maestra Luisa durante el primer grado de estudio diseñó estrategias de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a las necesidades de los alumnos, entre ellas, la forma de cómo conocer parte de los problemas familiares y comprender que los alumnos estaban en un proceso de adaptación con el sistema de Telesecundaria. Conscientemente cambió de actitud para lograr comprender la evolución y necesidades de los alumnos. Cuando los alumnos se encuentran desinteresados en la actividad que se realiza, la maestra revisa los trabajos de los implicados y les designa un rol que llevará a cabo en la siguiente actividad, o bien los hace participar en actividades comunes al igual que los demás compañeros, además capta la atención de los alumnos distraídos, con preguntas respecto al tema que se aborda.

Para fortalecer el orden y la disciplina en el grupo, realiza actividades que implican la participación de todos. El esfuerzo de los alumnos, es valorado con reconocimiento a los resultados y objetivos obtenidos, los concientiza que han desarrollado y adquirido habilidades o competencias de acuerdo a sus aptitudes y esfuerzos durante el proceso de los mismos. El seguimiento de la disciplina de cada ACD al igual que el de sus compañeros es a través de bitácoras. Los alumnos que trasgreden las normas marcadas por el reglamento, son suspendidos por cierto número de días de clase. La maestra concientiza a los alumnos para que cuiden de su higiene y su salud. Ella muestra que todos los alumnos son importantes a través de la supervisión del cumplimiento del material de apoyo para organizar el aprendizaje, y no permite que algún alumno deje de hacer alguna actividad por falta del mismo. Uno de los ACD no estaba trabajando y la maestra preguntó:- “¿Dónde está tu libro?” El respondió:- “Es que se me quedó en casa”. La maestra se dirigió con otra pregunta:- “Entonces, ¿cómo vas a trabajar? Júntate con tu compañero. Los alumnos continuaron con el ejercicio, la maestra turnaba a los alumnos para que en voz alta manifestaran sus respuestas.

Los alumnos tienen la libertad de participar en diversas actividades extraescolares como la construcción de calaveras, dramatizar cuentos ante la comunidad educativa, participar en campañas como la reforestación, reciclaje del PET y cuidado del agua. Se organizan participaciones grupales e individuales en eventos culturales, deportivos y sociales, los alumnos pueden elegir cualquiera de ellas asumiéndola con responsabilidad. Ella da oportunidad a los

alumnos, de que escojan el taller que deseen, con la finalidad de que se sientan a gusto en desarrollar la disciplina que se ejerce, para que cuando participen en los eventos: cívicos, culturales y deportivos; lo hagan con responsabilidad, gusto y esmero.

D. Comunicación con los padres de familia.

La maestra Luisa mantiene constante comunicación y acompañamiento de los padres de familia. Muestra interés en conocer y comprender las carencias y formas de vida de los alumnos y padres de familia. Ella informa y guía a los padres sobre los apoyos institucionales externos que orientan el desarrollo físico, social y psicológico del adolescente. Esta información la trasmite a través de juntas programadas mensualmente con ellos, también explica sobre quiénes, cómo, cuándo y qué actividades se realizan en el salón y en la escuela durante el ciclo escolar. Con el fin de que ellos estén enterados y den seguimiento a las actividades de sus hijos y que en caso de que sus hijos falten que sean ellos los que justifiquen la inasistencia de sus hijos en las diferentes actividades. Todos los alumnos se incluyen en las actividades. Ella promueve que los padres de familia apoyen a sus hijos en la realización de las tareas y organización del tiempo. A sí mismo les sugiere que den muestras de afecto a sus hijos. La maestra sensibiliza a los padres de familia a través de la realización de talleres (“proyecto de vida” “cruzada contra las adicciones”) promovidos por el instituto de la mujer y la procuraduría general estatal. Ambos talleres abordan temas que les ayudarán a enfrentar la problemática que actualmente viven.

5.1.2.3 Caso 3: profesor Moisés.

A. Actividades pedagógicas para la enseñanza.

El maestro Moisés para diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje realiza a los alumnos la aplicación de una prueba sobre formas de aprendizajes. Esto le ayuda a identificar las formas de aprendizaje de cada uno y se da cuenta cuáles son los alumnos visuales, auditivos y kinestésicos También puede encontrar alumnos que aprender a ritmo diferente, a ellos se les designa tiempo para que se adapten a nuevas estrategias; también se les designan horas extracurriculares por los viernes para ayudarles en su aprendizaje. Los alumnos organizan los

apuntes de las asignaturas por libretas, esto facilita la supervisión de los padres de familia y pueden dar seguimiento al cumplimiento de tareas. El maestro trabaja con el grupo con proyectos establecidos por el proyecto anual de trabajo (PAT). Son programas, proporcionados por la SEG como “escuela segura”, cuyo objetivo es fomentar y desarrollar la responsabilidad de los alumnos. Para ello, el maestro se apoya con recursos tecnológicos (videos) que abordan temas sobre el valor de la responsabilidad, ha logrado que tanto los padres de familia y como los alumnos los analicen, reflexionen y concienticen sobre la importancia de la responsabilidad o bien de cualquier otro valor involucrado. Otro de los proyectos es el “platillo del buen comer”, que es transversal al currículo, éste se aplica como estrategia para responsabilizar tanto a los padres de familia como a los alumnos y se interrelacionen con los aspectos educativos, de tal forma que a los alumnos no les agrada hacer quedar mal a sus papás y eso los motiva o los obliga a cumplir con las responsabilidades adquiridas. El maestro para aplicar la estrategia de comprensión lectora propuesta por el Programa Nacional de Comprensión Lectora, realiza actividades que son clasificadas en diferentes momentos de aprendizaje: primero aborda la rapidez, segundo la fluidez y por último la comprensión; se pueden considerar las tres al mismo tiempo, cuando hay un cierto grado de avance. Se aplican diferentes ejercicios de comprensión lectora en la asignatura de orientación y tutoría. Se les pide a los padres que supervisen que sus hijos lean por lo menos 10 minutos diariamente.

En la clase de formación cívica y ética, se trabaja con 3 equipos de 12 integrantes y cada equipo se divide a su vez en tres subgrupos de 4 integrantes con la finalidad de repartir los temas que abarca la secuencia. El maestro Moisés permite que los alumnos se organicen en el patio. Las exposiciones son la principal actividad en esta materia y tienen la opción de que sean representadas con collages, mapas mentales, mapas conceptuales o como ellos prefieran. Realizan actividades como compartir entre pares significados, realización de lectura en voz alta y de forma simultánea el maestro y los alumnos comparten acontecimientos, experiencias, sentimientos y emociones, que ayudan a ejemplificar problemas cotidianos que trascienden a la resolución de los mismos.

En la asignatura de inglés el maestro pide a los ACD, que pasen al pizarrón para escribir palabras que desconocen de la lección con el objetivo de construir un vocabulario. Hecho el

vocabulario, el maestro proyecta la lección del libro de inglés a través de una pantalla de televisión, lee e interpreta la lección junto con el grupo, los alumnos participan con la traducción de la lección, el maestro expresa de forma verbal y corporal el diálogo en inglés de la lección 36 (dramatiza). En la en la asignatura de historia, el maestro aborda los temas a través de la narración, de forma simultánea con los alumnos se cuestiona y se analiza. La dinámica es que los alumnos lean una cuartilla en voz alta del libro del texto y el maestro vincula los acontecimientos de la información con acontecimientos históricos ya abordados con anterioridad y los proyecta con el presente y el futuro. Los alumnos durante la clase, formulan preguntas y están atentos a las narraciones del maestro y compañeros. En la realización de las obras que monta el maestro, las actividades a desarrollar son la dramatización de forma corporal y verbal guiados por el maestro. De forma organizada, se desarrollan los fragmentos del contenido de la obra.

En vinculación con la comunidad se realizan actividades extraclase como: campañas sobre el cuidado del agua, forestación, limpieza y reciclaje del PET. Los alumnos hacen propaganda, pegando en las calles folletos, carteles elaborados por ellos mismos que transmiten e informan cómo cuidar el medio ambiente. Otra actividad son las exposiciones de los alumnos ante los padres de familia sobre temas de drogadicción, violencia y enfermedades venéreas. El maestro motiva a los alumnos a participar en actividades extraescolares artísticas, deportivas y culturales.

a. Algunos rasgos de la relación pedagógica.

El maestro Moisés tiene 35 años de edad, es originario de Silao Guanajuato, tiene una experiencia laboral de 15 años. Catorce de ellos han sido en la Telesecundaria 200 y uno en una secundaria general. Estudió la licenciatura y especialidad en matemáticas, está por titularse. Estuvo a cargo del grupo durante dos ciclos escolares (2011- 2012 y 2012-2013), con una matrícula de 36 alumnos. Ha obtenido dos incentivos económicos por sobresalir en retención, desempeño y aprovechamiento de los alumnos, de los ciclos escolares 2009- 2010 y 2010-2011 con los grupos de tercer grado, en las pruebas ENLACE. El maestro se caracteriza por expresarse de forma corporal, tiene la cualidad de bromear con expresiones corporales que provoca que los alumnos le soliciten relatos o narraciones, por ejemplo en la clase de historia el maestro hizo preguntas como:- “¿Quiénes eran los líderes aquí en México?” y él contestó: “eran

religiosos, porque había órdenes religiosas”, cuando los alumnos estaban bien entretenidos, él se expresó haciendo los brazos hacia atrás y dijo: ¡ah...para que les platico!”, el grupo rio, al igual que Heriberto y con la inquietud de saber más de la narración del maestro expresaron en coro: “¡ay profe!”.

Su voz tiene diferentes tonalidades que se acompañan con los gestos de su cara, es inquieto y preocupado por su labor docente, propone alternativas para combatir los factores que obstaculizan el aprendizaje. Es apegado al reglamento de la escuela ya que la norma, marca no llevar drogas o armas. Los alumnos que infringen las reglas asumen las consecuencias con responsabilidad. Sin embargo hay acciones que no marca el reglamento como la discriminación y exclusión entre pares o a los ACD pero el maestro interviene para dar solución ante estas situaciones.

Es tolerante con los tiempos establecidos en la realización de las actividades. Es humilde cuando reconoce que no tiene la información adecuada solicitada por los alumnos. Un alumno cuestionó:- ¿Por qué la gran Bretaña?, el maestro dijo:- Discúlpame no te puedo responder esa pregunta por ahora, pero en cuanto lo investigue te lo diré.

El maestro es incluyente porque considera a todos los alumnos para que se integren y participen en las actividades sin distinción alguna. Heriberto además de participar en algunas obras que se pusieron, participó en campañas comunitarias, él dijo:

El maestro es chido. En tutoría dije las cosas que me interesaban. A veces me gusta participar, en vinculación con la comunidad, salimos a la calle a pegar folletos, me motivan los temas sobre el cuidado del el medio ambiente y en una ocasión sembramos arbolitos en el campo. También me gusta que vengan las mamás a ver las exposiciones que hacemos sobre temas de drogadicción, violencia, enfermedades venéreas.

El maestro es exigente y a la vez flexible, muestra tener empatía, utiliza un vocabulario coloquial sólo con los alumnos.

b. Evidencias en que toma en cuenta la voz de los ACD.

El maestro Moisés para obtener confianza por parte de los alumnos, muestra acciones afectivas, a través de abrazos y consejos simples, cómo por ejemplo cuando los alumnos platican

temas sobre el noviazgo, la amistad o problemas familiares. Él se involucra con los alumnos escuchándolos de tal forma que conoce sus acontecimientos y sabe comprender el por qué algunos alumnos fallan en las actividades de algunas asignaturas. En la asignatura de Formación Cívica y Ética, tratan temas sobre los intereses de los alumnos, en una ocasión ellos abordaron el tema de emociones y sentimientos. Se apreció que en cada asignatura, el profesor pregunta sobre los intereses de los alumnos, para así vincularlos con los contenidos curriculares. Un ACD compartió una experiencia:- el otro día, le pregunté a mi jefe que qué quería ser de grande, así cuando tuviera como 80 años y me dijo que su interés era hacer nada, estar sentado nada más. El maestro intervino y dijo:- pues es que si es trabajoso, valga la redundancia, trabajar, pues sí es cansado. El alumno continuó:- es que no le gusta su trabajo, lo hace por nosotros. El maestro señaló:- pues ahí, ¿sabes cuál es el interés de tu papá?, son ustedes, su interés es formarte a ti, darte un estudio y que seas alguien en la vida. El alumno agregó:- “yo trabajo para que ustedes no sufran...” El maestro continuó:- ...por ejemplo, mi interés ahorita, así inmediato, es ver a mis hijos grandes, verlos que sean buenas personas.

Con conversaciones de esta naturaleza el maestro puede conocer más sobre los sentimientos, pensamientos, expectativas y gustos de los alumnos. Sabe escuchar a los alumnos y tienen su confianza para que ellos hablen con la verdad, de manera que él siempre aboga por ellos cuando son señalados de manera injusta. Los alumnos abordan problemas de su vida cotidiana y muestran sus sentimientos y emociones de tal forma que la construcción del significado de las palabras, lo fundamentan con sus experiencias o bien, tienen la libertad de preguntar al maestro de forma directa, cuando sucede esto en ocasiones el profesor responde con otra pregunta. Otra forma de escuchar a los alumnos es cuando comparten y muestran sus trabajos ante el grupo, interactúan con opiniones, reflexiones y aportaciones, dedican tiempo para compartir el collage que ilustra los intereses y gustos de los alumnos en los diferentes ámbitos de su vida. Ellos transitan por los lugares de sus compañeros y conocen las preferencias y gustos de sus compañeros.

c. Retroalimentación del maestro.

El maestro está en constante movimiento dentro del aula durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Durante los ensayos de las obras él retroalimenta impulsando confianza

a que los personajes (ACD) se abracen para representar una escena de la obra, integra a los alumnos a que participen y desarrollen su capacidad de expresión de corporal. Cuando se entrevistó a Heriberto, éste dijo:- “Hace poco hicimos una obra que se llamó “policías y ladrones” y yo fui policía y... sí, me gusta salir en las obras. Me gusta representar personajes y me gusta el teatro”. El maestro ensaya junto con ellos los diálogos de los personajes que representan, ellos repiten el guion que expresan de forma corporal y verbal.

Durante la organización de las exposiciones de los equipos, él pasa a cada equipo a aclarar dudas y promueve el uso de material didáctico, les insta a hacer slogans, mapas mentales, mapas conceptuales, hojas de rotafolio o presentaciones en power point. Cuando los alumnos exponen por equipos el maestro interviene con cuestionamientos de tal forma que los alumnos fundamenten lo que escriben o lo que dicen y les hace que analicen, reflexionen sobre lo expuesto y a la vez genera la dinámica de interacción entre los actores del salón. El maestro Moisés retroalimenta la clase con ejemplos cotidianos, motiva a los alumnos a que compartan anécdotas, al igual que él, ambas partes intervienen con aportaciones que surgen de sus experiencias, él se ubica en el rol de los alumnos y aclara que los tiempos y los intereses de ellos son diferentes, como el uso de las redes sociales, aunque hay algunos intereses que se asemejan, como tener novia, estudiar y formar parte de una palomilla.

En la asignatura de inglés la intervención es durante el desarrollo de la evaluación expuesta por el libro de texto, donde la evaluación viene formulada por verdadero o falso, llenan espacios que se complementan con frases. Cuando la lección es evaluada, el grupo participa (entre ellos Heriberto) con respuestas, en su mayoría correctas que comparten en voz alta en forma de coro y ambos reflexionan sobre las mismas. En la asignatura de historia el maestro retroalimenta usando la memoria de los alumnos, los hace recordar con pistas de conceptos que con anterioridad han sido abordados. Acto seguido cuestiona a los alumnos con el objeto de comprobar hasta donde los alumnos han construido el conocimiento, el cual confirma cuando los alumnos contestan asertivamente de forma individual o grupal, él interviene y afirma lo que los alumnos aportan con sus ideas o comentarios.

d. Promueve la colaboración.

El maestro Moisés utiliza una serie de estrategias en las diferentes materias que ayudan a desarrollar el trabajo colaborativo en el grupo. En matemáticas aplica la estrategia de la tutoría, que consiste en designar tutores que se caracterizan por ser alumnos de aprendizaje rápido. La función de ellos es explicar a los ACD o a alumnos de aprendizaje de ritmo diferente, las actividades que tienen que realizar y aquello que no comprenden de lo que explica el maestro. Los tutores tienen el control del grupo cuando se ausenta el maestro y llevan el registro de tareas de los compañeros. Fomenta la responsabilidad de los alumnos a través de diversas actividades como el control de las tareas y los facultades de funciones que le corresponden a él, como explicar algunos temas de las diferentes asignaturas y tener el control de la disciplina. El maestro forma equipos homogéneos provisionales con los alumnos que son excluidos por sus compañeros, esto lo utiliza como estrategia para dar oportunidad de que dichos alumnos, aprendan a organizarse y a responsabilizarse de tareas y trabajos que tienen que cumplir. El maestro respeta el ritmo de comprensión y el desarrollo de la habilidad por construir trabajos, sin importar que tan bien hechos estén, lo importante es que cumplan siendo flexible en las fechas de entrega. (En este grupo se encuentra Heriberto).

La confianza es otra de las estrategias que el maestro aplica para desarrollar un buen ambiente de trabajo, dando oportunidad para que los alumnos tomen decisiones para escoger con quienes trabajar y para que conformen ellos sus equipos de trabajo en las diferentes asignaturas, excepto la de matemáticas. El maestro aprovecha la diversidad de alumnos como recurso para dirigir el aprendizaje, canaliza las habilidades de los alumnos, como el que tiene la capacidad de configurar computadoras o la capacidad de dibujar. Algunos participan en la elaboración del diseño de las mamparas que se muestran en el 20 de noviembre, el maestro asesoró con instrucciones claras y precisas apoyándose con mímica para explicar en el pizarrón:

Con lápiz las vas pintando, te voy a explicar cómo las vas a hacer. Vas a medir la mampara, la vas a medir de lo largo, entonces vas a dar un margen, por ejemplo mide de aquí a acá, 3 metros por ejemplo. Entonces vas a trazar, un metro y luego otro metro, para que las letras queden centradas en esto, sí, aquí pones 2 metros, entonces acá otros 2 metros, del mismo lado... ¿alguna duda?, ¿seguro? Ahora vas a trazar con líneas así, las trazas unos 40cm de aquí a aquí. Vas a hacer como un cuadrado.

Los alumnos construyen el producto deseado, siendo reconocidos por el maestro y sus pares. Una de las estrategias futuras que el maestro aplicará para el siguiente ciclo escolar 2013-2014 es la de involucrar más a los padres de familia, director y docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, le llama a la estrategia “Comunidad de aprendizaje”. Los alumnos se motivan y esmeran en hacer sus actividades cuando el director está presente. Para dar seguimiento a esta estrategia el maestro armara un catálogo conteniendo temas que sean del interés de los padres de familia, ellos escogerán el tema para desarrollar con el equipo de su hijo, participaran haciendo carteles, transcribiendo, recortando, pegando y exponiendo. Todo esto es parte de la innovación en la práctica docente, que el maestro de forma constante aplica.

B. Convoca a reflexionar a los ACD sobre los problemas cotidianos.

En la asignatura de Formación Cívica y Ética el maestro Moisés toma en cuenta las experiencias de los alumnos que son descritas por ellos y él interviene de tal forma que los guía con ejemplos para hacerlos conscientes de lo que sienten y quieren. La lectura es la principal herramienta que el maestro utiliza para estimular el razonamiento de los alumnos, por ello él insiste en enfocarse a las habilidades lectoras, que ayudan a los alumnos a que comprendan los contenidos del currículum ya que hay una gran incidencia de lecturas con una serie de preguntas en los libros de texto, que se contestan con análisis y razonamiento. El maestro estimula el razonamiento en los alumnos a través del desarrollo de ejercicios matemáticos y a su vez utiliza material didáctico que es manipulable, que ayuda al alumno apropiarse del conocimiento; otra forma en que lo hace es con la representación de personajes, imágenes y resolución de problemas. Cuando el maestro conoce las expectativas de los alumnos a través de sus intereses, ellos se sienten integrados e importantes para el profesor. La exposición del collage (intereses) es una buena forma de conocer al alumno y de que él se conozca. Dando oportunidad de que analice y reflexiones por medio de interrogantes planteadas por el profesor o por los compañeros de grupo.

Otra forma es construir respuestas con la formulación de preguntas, aportadas por el libro de texto, se analizan y algunas veces se hacen analogías con la vida diaria de los alumnos. El maestro aprovecha la actitud de los alumnos en el momento que no quieren trabajar y

ejemplifica, que ese tipo de comportamiento no les permite hacer nada. Él a través de preguntas hace reflexionar:- ¿Qué me dicen qué es la responsabilidad? Un ACD contestó:- Responsabilidad sería cumplir. Y el maestro cuestionó:- ¿Nada más cumplir? ¿Entonces ya soy responsable si cumplo? Otro alumno intervino:- También ayudar es ser responsable. El maestro sonriente afirmó:- Buen ejemplo, como humanos nos ayudamos entre todos como amigos.... Aunque mi pregunta es: ¿Cómo definirían ese valor de responsabilidad ustedes? Otro alumno contestó:- Hacer nuestros deberes. El maestro cuestiona nuevamente:- Por ejemplo si ustedes se llevan, y el reglamento señala no faltarnos al respeto, ¿Ahí que pueden decir? Interviene otro alumno:- Que no debemos ofendernos, debemos tener la responsabilidad de respetar a nuestros compañeros. El maestro dio énfasis al respeto: - Entonces se podría decir que la responsabilidad es respetar la libertad de los demás.

El maestro hace énfasis de que la responsabilidad física, mental y emocional, lograrán muchas de las expectativas establecidas. La retroalimentación ayuda a los alumnos a razonar. Un integrante del equipo de Heriberto dijo:- como por ejemplo la física es saber de qué estás enfermo, la mental sería cambiar nuestras actitudes y la emocional controlar nuestros enojos, tristezas. El maestro subraya el por qué las cosas deben ser de una forma y de por qué la sociedad construye lineamientos y parámetros para aprobar o descalificar a las cosas.

C. Actitudes del maestro ante el comportamiento de los ACD.

Cuando los alumnos carecen de seguridad para la toma de decisiones, el maestro los guía para que elijan el camino a seguir y que ellos asuman la responsabilidad de sus acciones. La confianza que el maestro aporta a los alumnos es un factor que influye para que ellos pierdan el miedo a tomar decisiones y si deciden correr riesgos lo hagan con responsabilidad. El maestro para tener el control de la disciplina en ocasiones llega a llamar la atención, sin embargo su principal estrategia para que no haya disrupción en el grupo es mostrar empatía con los alumnos (hombres) por medio de un lenguaje coloquial hasta el grado de llamarlos por otro nombre en forma de broma. Esto lo hace con la finalidad de que exista la confianza y comprensión entre ellos. Otra forma de que exista empatía es ser tolerante con el grupo.

El maestro incluye a Heriberto en todas las actividades, pero hubo ocasiones en que era rechazado por sus compañeros cuando se trabajaba en equipo. Una alumna señala: “seguido el maestro nos lo mete a fuerzas, no nos gusta trabajar con él por irresponsable, no hace lo que se pide”. Pese a eso se observa en la asignatura de tutoría, que el maestro no lo integro a fuerza, sino que fue escogido por una alumna para que formara parte del equipo. Se aprecia que el profesor antes de llegar a repartir los temas, pregunta a Heriberto cuál es de su interés. Heriberto no logró comunicar sus intereses, se pone nervioso y ríe, los alumnos ríen y alguien contesta por él: “ser el líder en la banda de los sicarios”. Luego Heriberto toma la palabra y dice: “Solo estudiar.” Todos sus compañeros ríen. El maestro pide respeto y continúa escuchando los intereses de los alumnos como: “seguir con mis amigas”, “tener varios amigos”, “escuchar música”. Él confía que el encaramiento es otra forma de que sobresalga la verdad y se solucionen los conflictos entre pares. Comenta:- “ante un conflicto...llamo a la otra alumna, las encaro, aclaran sus diferencias y el problema se arregló”.

El maestro reconoce las habilidades que tienen los alumnos y hace que éstos las desarrollen en actividades extraclase como por ejemplo, dan mantenimiento al equipo de computación, participan en las coreografías que se forman en los eventos cívicos, culturales o deportivos. El maestro mantiene un diálogo constante con los alumnos, esto conlleva a que los alumnos le cuenten problemas personales. Él identifica cuando los alumnos están tristes y trata de ayudarlos para mitigar esa tristeza. Él es perceptible, intuye cuando el alumno está en problemas graves y le ofrece ayuda, apoyo y acompañamiento de los padres de familia, si así lo considera.

D. Comunicación con los padres de familia.

El maestro mantiene constante comunicación con los padres de familia ya que sin ellos se complica que los alumnos adquieran la responsabilidad de asistir a la escuela y sean sujetos con derechos y obligaciones. Él periódicamente reúne a las 36 madres de familia y les informa de cómo se trabaja con el grupo durante el ciclo escolar (2012-2013). Él informa que una de las actividades a realizar es el proyecto del “buen comer”. La organización de éste, consiste en que las madres de familia formen equipos de 5 integrantes seleccionadas entre ellas, con la finalidad

de que trabajen a gusto y vivan cerca. Las actividades para llevar a cabo los proyectos planeados por el profesor, consisten en que ellas investigan por internet y visitan instituciones que les proporcionan información de temas implicados sobre: sexualidad, nutrición y desarrollo del adolescente, estos son temas transversales con el currículum. El maestro motiva a las madres de familia, con temas que son de su interés pues les facilita la investigación e información. Las madres de familia son guiadas por el maestro y él es quien gestiona para solicitar apoyo a otras instituciones, como el Centro de Salud, IMSS, ISSSTE, Hospital General, etc.

El maestro explica que el objetivo de trabajar con los padres de familia; es fortalecer los lazos entre padres e hijos, fortalecer la confianza, la responsabilidad y que ellos convivan más con sus hijos, ya que es otra forma de fomentar la responsabilidad en los padres de familia y en los alumnos, además que muestren interés por sus hijos y estén al pendiente del avance escolar. Las madres de familia se presentan para observar cuando los alumnos son evaluados y mensualmente les reportan los avances de las calificaciones y dan seguimiento a la formación de los alumnos. Con acuerdo de los padres de familia, los alumnos que no entregan tareas en tiempo y forma son suspendidos por un día, la acción resulta ser significativa para que los alumnos se responsabilicen ante el cumplimiento de tareas. El objetivo de las tareas es desarrollar en los alumnos el valor de la responsabilidad y afianzar el aprendizaje acompañados por el maestro.

5.1. 2.4 Caso 4: profesor Nicolás.

A. Actividades pedagógicas para la enseñanza.

La planeación del maestro Nicolás la diseña en dos partes, una que entrega al director en donde especifica las actividades por secuencia pero de forma general y la segunda la diseña con un registro de contenidos y actividades diarias de forma más específica. El maestro lleva a cabo una serie de actividades de aprendizaje en las diferentes asignaturas. Entre ellas se encuentran tres proyectos que son transversales con el currículo estos son: sexualidad, nutrición y desarrollo del adolescente. La lectura, el uso de la tecnología y las campañas sobre cuidado del medio ambiente y salud, son algunas actividades que se realizan para llevar a cabo los proyectos. Señala

el profesor:- “gracias a estas campañas se ha hecho conciencia, por ejemplo, muchos alumnos ya traen fruta para comer y agua natural.

En matemáticas, los equipos de trabajo son conformados por un asesor quien apoya al maestro con alumnos de aprendizaje de ritmo diferente. Las actividades a seguir son de forma ordenada, los alumnos abren el libro de matemáticas en la sesión que corresponde, el maestro explica de forma verbal, gráficamente en el pizarrón y dicta y cita ejemplos. Los integrantes de los equipos comentan entre ellos lo que explica el maestro para observar quien no comprende y ayudarlo, para después contestar los ejercicios del libro de texto. Se evalúan de forma grupal y comparten resultados en plenaria.

Posteriormente el maestro deja de tarea ejercicios matemáticos elaborados por él. En la asignatura de Formación Cívica y Ética, se agrupan los equipos de trabajo con actividades lúdicas. Forman ocho equipos de tres integrantes, el representante del equipo de trabajo puede ser cualquiera de los alumnos, ya que de forma constante se rolan los integrantes de los equipos, con excepción en la asignatura de matemáticas. En esta ocasión, por indicación del maestro los alumnos exponen una sesión por equipo, con la particularidad de generar una dinámica (diseñada por el equipo) durante el desarrollo del tema, cuando se requiere de mayor organización salen al patio. El maestro utiliza videos como material didáctico y anuncia cual es el objetivo de la actividad. Los alumnos hacen lectura previa y compartida en voz alta que se vincula con la temática de los videos y comparten los resultados de las actividades propuestas por el libro de texto. El maestro promueve la investigación en diferentes fuentes o páginas de internet, propuestas por el libro de texto. Él escucha las investigaciones de los alumnos y se comenta en plenaria construyendo conceptos a través del análisis y la reflexión del maestro y de los alumnos.

En la clase de español, el maestro pide a los alumnos que realicen actividades como: lectura individual en voz baja y que subrayen las ideas principales del libro de texto; elaboran resúmenes, organizan debates, escuchan música clásica, construyen antologías, cantan, investigan. En la asignatura de historia los alumnos se organizan para representar los hechos históricos en pequeñas obras, con el objetivo de que reafirmen lo ya visto en la sesión, como por ejemplo los alumnos hacen la representación de las actividades económicas que prevalecieron en el siglo XVIII. Los equipos representan la obra en tres actos, diseñan la coreografía y se

representan a los diversos personajes de la historia. Los alumnos continuamente exponen sobre diversos temas y repasan conceptos de aprendizaje vistos con anterioridad.

a. Algunos rasgos de la relación pedagógica.

El maestro Nicolás de 45 años de edad, ha trabajado en educación básica durante quince años; doce en el sistema de telesecundaria y tres en secundarias generales. En la Telesecundaria 200 ha permanecido cuatro años, dos de ellos con el grupo que se investigó segundo y tercer grado de estudio (2011-2012 y 2012-2013), con una matrícula de 28 alumnos. Estudió la licenciatura en psicología educativa, maestría en innovación educativa y es doctorante del doctorado investigación educativa. Imparte el taller de ajedrez. Él se conduce con los alumnos con voz de volumen bajo, con respeto y cordialidad, es ordenado, exigente, empático, expresivo, congruente, sutil, comprensivo, sensible, noble, humilde, paciente para explicar a cada uno, tolerante ante el comportamiento de los alumnos y con buen sentido del humor. Él se actualiza, se capacita, es innovador, frecuentemente planea estrategias nuevas que aplicará en los siguientes ciclos escolares. Él comenta:

Aplicaré la estrategia llamada “Comunidad de aprendizaje”. Haré un catálogo de contenidos que sean del interés de los padres de familia, ellos escogerán el tema para desarrollar con el equipo de su hijo. Tanto padres como alumnos participarán haciendo carteles, transcribiendo, recortando, pegando. Lo que ellos quieran hacer, lo importante es que interactúen en las actividades de sus hijos. Nos organizaremos de tal forma que nos pondremos de acuerdo con las madres de familia para programar las fechas en que ellas puedan venir a la escuela. El proyecto durará una por semana.

Además, el maestro es comprometido con su labor, es claro en las instrucciones. Está consciente de que tiene dos alumnos consumidores de drogas y del grupo que tiene.

b. Evidencias en que toma en cuenta la voz de los alumnos.

Los alumnos de forma ordenada levantan la mano para que participen en plenaria, ellos comparten y opinan sobre lo que escriben, leen y viven; aportan sus ideas y construyen conclusiones. El maestro Nicolás genera un ambiente en donde los alumnos sienten confianza

para expresar sus opiniones y diversidad de ideas, las cuales respeta el maestro aunque no esté de acuerdo con ellas o su percepción sea diferente a la de los alumnos. Ellos comparten sus experiencias y dan su punto de vista sobre las mismas:

Creo que está mal que creas en los reyes y que no valores lo que te dan tus papás como que no va; porque por ejemplo, yo nunca creí en los reyes, la mera verdad, a mí desde que me dieron regalos fue como a los tres años y mi mamá me lo dio, me dijo...ten esto. Y todos los años me dijeron eso y nunca viví con esa ilusión. Pero como que si es malo creer eso. Eso de que alguien viene y le quita la responsabilidad a tus papás, le quita el sentido de que te den algo ¿no? O sea ¿crees que un ser imaginario te los dio de la nada? A mí me parece raro eso.

El alumno habla desde su experiencia, quizá no tuvo el sueño o la ilusión de idealizar un ser imaginario mágico, pero mostró el valor de dar crédito a su mamá. Este ejemplo, muestra que los maestros deben tener cuidado, que la percepción de los alumnos no tiene por qué ser igual a las experiencias o prejuicios de los profesores. El maestro desde su percepción cree que son experiencias negativas: "... ¡ya vio la forma de pensar de aquel alumno! se muestra regio y no permite la ayuda, y él fue claro conmigo, que con él no intentara dar consejos..." El maestro piensa que es conveniente modificar la actitud de los alumnos, sensibilizándolos con videos o ejemplos de otras formas de vida. Cuando los alumnos cuestionan por qué se tienen que hacer algunas actividades indicadas por el maestro; el maestro da la justificación de porque se tienen que hacer así o llegan a un acuerdo para cambiarla. Cuando los alumnos sugieren alguna actividad; el maestro accesiblemente acepta la propuesta. Cuando los alumnos protestan de algo que les incomoda o no les gusta; el maestro apoya la justificación de los alumnos y de forma sutil hace que los alumnos acepten sus razones y establecen acuerdos para satisfacerse ambas partes. Cuando el maestro da oportunidad de que los alumnos comenten u opinen; él los escucha y si son asertivas las opiniones se afirman o de lo contrario rectifica el maestro. Cuando entre pares hacen alguna crítica constructiva; cuando cuestionan, cuando dan aportaciones para la solución de problemas; el maestro las toma en cuenta y de forma simultánea las modifican si es necesario. Cuando los alumnos no están de acuerdo de que se les de prioridades a algunos de sus

compañeros, en este caso son los ACD, los que protestan; cita el maestro y justifica con fundamento.

c. Retroalimentación del maestro.

El maestro Nicolás retroalimenta a los alumnos durante las dinámicas que se generan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A continuación se presentan algunas formas en lo que esto sucede. En la asignatura de español, para llevar a cabo un debate con toda su estructura, el maestro guía a los alumnos con interrogatorios sobre lo que saben del tema, posteriormente leen y construyen un resumen tipo acordeón, antes de hacerlo, el maestro pregunta acerca de cómo se hace un resumen y los alumnos contestan que es escribir las ideas principales. Posterior a ello, los alumnos elaboran un acordeón que los ubica en la organización del material que hay que adquirir y enfatizan la información relevante que posteriormente utilizan en el debate. El maestro pasa a cada equipo y explica de forma individual y a todo el grupo de cómo hacer el acordeón, revisa cómo lo construye cada uno de los alumnos.

Especialmente a Samy le explica e indica en su libro las palabras clave y Samy las subraya, también ayuda a Roberto con la actividad. Roberto escucha atentamente la explicación del maestro; el alumno motivado (frota las manos) empieza hacer el acordeón. Se aclara que el maestro antes de iniciar cualquier actividad y después de haber dado las indicaciones, pregunta si hay dudas y hace recomendaciones durante la realización de las actividades.

Durante el debate, el maestro participa como moderador y señala efectos negativos sobre el tema, para después cuestionar a los participantes. Cuando concluyen el debate, el maestro da su punto de vista y su reflexión al igual que los alumnos. Hace un cierre global. Los alumnos, muestran habilidades como: fundamentar, refutar, escuchar y hablar cuando es su turno. Al finalizar la actividad, el maestro felicita a los alumnos y agradece la participación. Los alumnos emocionados aplauden. En las actividades de historia, el maestro interactúa con Roberto y Samy a través de las explicaciones que da como a cualquier otro alumno, él se acerca a los equipos para reivindicar la actividad cuando es necesario. Además en la revisión de tareas hace anotaciones y las registra en una libreta donde lleva el control de las observaciones que hace a cada uno de los alumnos.

d. Promueve la colaboración.

El maestro Nicolás en la asignatura de matemáticas aplica la estrategia de la tutoría, que está conformada por un tutor quién tiene características específicas como: ser sociable, tener alto nivel de aprovechamiento académico, ser tolerante. Los tutores de cada equipo se presentan con sus compañeros y explican cuáles son las expectativas que se tienen para el equipo y ven de qué forma ayudan a los compañeros de aprendizaje de ritmo diferente. Para que se lleve a cabo la estrategia el maestro nombra a dos alumnos quienes apoyan al tutor. Uno de ellos es amigo cercano del tutor, el otro, solo un compañero; ellos ayudan al tutor, y a su vez los tres ayudan a compañeros que están atrasados en su aprendizaje y que son identificados por no querer trabajar o participar, entre ellos están Roberto y Samy. A ellos los ayudan para que comprendan todas las actividades que han de realizarse y las indicaciones del profesor.

El maestro explica al tutor el rol que se asigna desde el momento que lo realiza: "...Yo como tutor quiero trabajar así, hagan de cuenta cuando se presenta un profesor con el grupo. Nosotros ponemos nuestras reglas, qué pretendemos. Es lo mismo, lo que quieran ustedes como tutores y luego hay que escuchar a los tutorados...". Los alumnos poco a poco se adaptan a la forma de trabajar de los equipos, muestran participación y atienden a las instrucciones y explicaciones de los asesores o tutores. Roberto dijo:- comprendo mejor las explicaciones de Paty, Samy dijo.- explica mejor Diana que Emi, a ella si le entiendo.

Los alumnos de forma constante acomodan de diferente forma las bancas donde se sientan, ocupan lugares que dependen de la asignatura con la que se trabaja; el acomodamiento de las bancas facilita el acceso del maestro para supervisar a los equipos e interviene con opiniones de forma simultánea con los alumnos (figura 18).

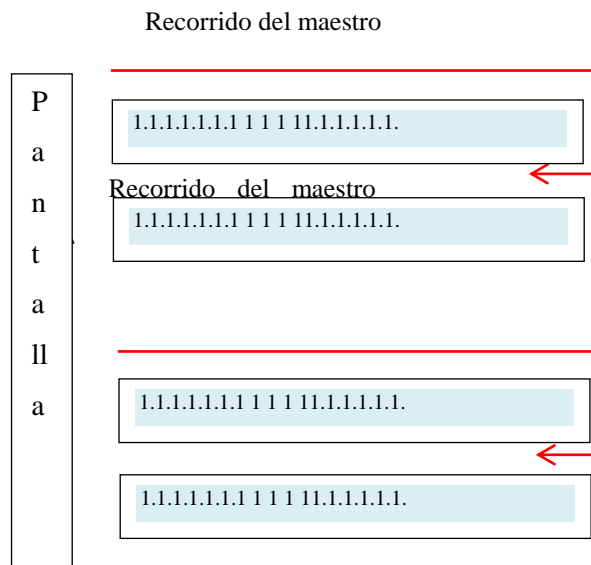


Ilustración 18 Acomodamiento de filas para un mejor desplazamiento del maestro.

B. Convoca a reflexionar a los ACD sobre los problemas cotidianos

La principal actividad del maestro en sus prácticas es la constante reflexión de los alumnos que se motiva a través del cuestionamiento y análisis tanto de los alumnos como del maestro. Él señala que la diversidad, es una ventaja que ayuda a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Responsabiliza a los alumnos de forma consciente, del compromiso que ellos adquieren. Durante los procesos de enseñanza y aprendizaje aplica la estrategia “aprendizaje basado en problemas”. Para solucionar problemas, primero el maestro concientiza a los alumnos de cuáles son los problemas relevantes cotidianos y que ellos planteen las posibles soluciones, enfocados al contexto de las experiencias de los implicados. En la asignatura de Formación Cívica y Ética los alumnos aportan soluciones a través de su toma de decisiones ante la problemática que se aborda. Trabajan el tema: “Esta es una materia ambiental” que se enfoca al respeto del ambiente, el maestro ejercita la memoria de los alumnos a que recuerden y escriban palabras cortas y las relacionen con el respeto del ambiente. Después de un corto tiempo, él dice que cuenten sus palabras para ver cuántas son. Concientiza a los alumnos que hay diferentes

percepciones y éstas para que sean válidas hay que fundamentarlas ya sea con sus experiencias, problemas cotidianos o con conocimientos previos.

El maestro de forma simultánea con los alumnos, analiza organizaciones como Greenpeace (organización ambientalista), para conocer cuál es el objetivo de la organización y que aporta para al medio ambiente, donde surgen discusiones y debates sobre la “corrida de toros, pelea de gallos y perros. El profesor señala que en esta misma asignatura, los ACD exponen temas sobre adicciones y problemas que les conciernen. Samy expone ante el grupo de primer grado, las consecuencias de ser consumidor de drogas. Sin embargo el objetivo principal del maestro es que los ACD sean más conscientes de los daños y consecuencias. Una alumna señaló: - ...Es importante pensar antes de actuar. Samy participó y dijo:- El fin de semana un muchacho que andaba drogado acuchillo a otro en la mano y le lastimó los tendones. El maestro resaltó la importancia de tomar decisiones e ir cuidando sus amistades.

La lectura previa, la reflexión de los videos vistos y la formulación de preguntas que el maestro hizo, animó a los estudiantes a pensar con mayor profundidad en el contenido de las mismas y las relacionaron con sus experiencias cotidianas. El maestro retomó algunas de ellas ya aportadas por los padres de familia, les recordó del día que los papás asistieron. En esa ocasión se tocó el tema de las fiestas y por qué no los dejan ir a ellas. Los padres acordaron que es por el tipo de música y la circulación del alcohol.

Samy investiga para preparar la exposición, adquiere información y presenta un testimonio; previo a la exposición, el maestro da información sobre la sesión y pasa videos llamados “Terapia de shock” obtenidos de internet, los videos causan curiosidad por parte de los alumnos y provoca que sigan con la investigación. Samy fundamentó la exposición de esa fuente.

Los alumnos muestran su razonamiento cuando hacen una coevaluación a sus compañeros de las exposiciones o alguna actividad que es estructurada por ellos. Con las exposiciones, el debate y las obras, los alumnos desarrollan la habilidad de argumentar, discutir y proponer acciones que se lleven a cabo para la solución de problemas que se abordan y para mejorar las exposiciones. El maestro estimula el razonamiento en los alumnos a través de la sensibilización, utiliza material didáctico como videos, reflexiones e historias en audio. Los alumnos establecen un proceso de reflexión a través del análisis, la crítica y el cuestionamiento; previo a ello los

alumnos obtienen información del tema que se aborda, con literatura e investigación previa. Ellos cuando ven los videos (comprando sueños, espectadores), o escuchan los audios prestan atención y después participan en plenaria con reflexiones, comentarios y opiniones, que trasladan a su acontecer cotidiano. El maestro hace preguntas como: “¿Qué quieren en estos momentos?, ¿qué buscan al ir a la escuela?, ¿cuál es su sueño?, ¿qué quieren lograr en la vida?”. Él da ejemplos de la vida cotidiana y compara la situación de oportunidades que ellos tienen con otras generaciones y los alumnos se dan cuenta que sólo ellos toman la decisión del giro de vida que quieran tener, valorar y aprovechar.

El maestro señala que el enfoque de trabajar con los alumnos es humanista, que las asignaturas de: Formación Cívica y Ética, tutoría y español son importantes porque en ellas aplican dinámicas que ayudan a concientizar a los alumnos a través de la reflexión y del análisis de sus experiencias. Expresa que hay alumnos inteligentes, pero hay que desarrollar en ellos habilidades analíticas y críticas. Menciona también que hay temas que forman parte del currículo, que ayudan a ejercitar el razonamiento en los alumnos, una forma de lograrlo es cuando los equipos exponen y sus compañeros oyentes escriben media cuartilla de reflexión y estructuran dos preguntas que hacen a los ponentes; sin perder de vista el objetivo de las exposiciones. Durante los procesos de enseñanza y aprendizaje surgen cosas imprevistas como el ultraje a la escuela, el maestro aprovecha el hecho para que los alumnos reflexionen de qué forma ellos salen afectados y enseña que es una clara evidencia de violencia.

C. Actitudes del maestro hacia el comportamiento de los ACD.

El maestro aplica diversas acciones ante el comportamiento de los ACD. En la asignatura de matemáticas, platica con los integrantes de los equipos que están conformados por un asesor, compañeros y ACD, éstos últimos muestran rebeldía cuando el asesor pregunta cuáles son sus expectativas al trabajar con el equipo. El asesor al no tener una respuesta favorable pide la intervención del maestro y el maestro dice a Samy:

...es que debes de entender que no es contra la persona, es por la actividad... ¿si podemos integrarnos o no? Si ya vimos el problema que tenemos ahí... Eso es lo que pretendemos más que nada. De que nos integremos y que de verdad te vayas más allá de lo que puedas ver en matemáticas. Lo que te sirva para ti, que aprendas a trabajar en

equipo y no sólo trabajar en resolver un problema de matemáticas... Es feo que te veas obligado a trabajar separado del equipo...Este grupito puede ser tan unido y tan cohesionado como ustedes quieran....que hasta en la tarde se reúnan para hacer la tarea... Si llegan a comprenderse se van dando muchas cosas...

Cuando el profesor observa que alguno de los integrantes de los equipos no participa con sus compañeros; él se acerca al equipo y con voz suave explica y lee la actividad que se tiene que hacer indicada por el libro de texto y en su caso, él se integra al equipo en la realización de las actividades de los alumnos. Ante la duda e inseguridad de los ACD en participar; el maestro de forma amigable y coloquial pide que den sus respuestas sin que se preocupen de que su participación sea equivocada y en caso de que lo sea, da reconocimiento al alumno diciendo que cuando se equivocan es porque se ha intentado y que por ello está él y sus compañeros para asesorarlo, apoyarlo y ayudarlo. Cuando el maestro explica y los ACD se distraen con el celular, él los ignora y continua con el tema, cuando concluye, se dirige directamente hacia el lugar del alumno y pregunta en qué puede ayudar, ofrece su colaboración y los alumnos, apenados retoman la actividad sugerida.

El maestro observa que cada uno de los ACD cumple con las actividades designadas para llevar a cabo los proyectos, Samy participa en la reforestación y Roberto en el reciclaje de PET (lleva el control de la aportación de botellas de cada grupo). Cuando los alumnos presentan problemas por consumo de drogas y muestran comportamientos que no favorecen al aprendizaje, el maestro los apoya canalizándolos a instituciones que les ayuden o bien, guía a los padres de familia para que los alumnos se pongan en tratamiento y él a veces ayuda a los padres hacer la gestión. La actitud, carácter y congruencia del maestro Nicolás, crea un ambiente de armonía y de confianza dentro del aula. Menciona: "... Yo no estoy de acuerdo con los maestros que creen que sacando, regañando, ridiculizando a un alumno, va a cambiar..." Durante la sesión de matemáticas los alumnos platican, se paran y comentan con otros equipos sobre la actividad que realizan. La flexibilidad del maestro hace que transmita confianza en los alumnos y realicen las actividades a gusto, con oportunidad de que todos participen y sean reconocidos por sus pares, como se observó en la clase de historia. Los alumnos reflexionaron sobre sus representaciones, el maestro hizo preguntas como: - ¿Se divirtieron?... Algunos hicieron un papel muy bonito, los felicito... ¿Hay algún comentario de parte de ustedes? Los alumnos comentaron que se sentían

bien al hacer lo mejor que ellos pueden. El profesor agregó:- Sí, estuvimos con la responsabilidad, todo bien. Una alumna expresó:- También fue gracias a que se les dio oportunidad a todos (ACD) de trabajar, aunque antes no lo hacían y pues ahora lo hicieron muy bien. El maestro reconoció:- ¡Claro que sí, un aplauso para todos! Los alumnos aplaudieron y se observaron satisfechos con el trabajo que todos realizaron. El maestro continuó:- ¿alguien más, algún comentario?, pidió la opinión de la representante de grupo. La alumna respondió:- Pues que no lo esperábamos y que todos continuemos igual, trabajando en equipo. El maestro estuvo de acuerdo con su aportación y agregó:- Hago la invitación a todo el grupo, sin excepción para que se siga trabajando de esta forma tan buena. ¡Felicidades!

Cuando los alumnos están fuera de su lugar, cuando hay más ruido del acostumbrado, el maestro vuelve a tener el control del grupo con una sola indicación: “trabajen con orden” y los alumnos regresan a su lugar. La motivación y el reconocimiento hace de que los alumnos de forma constante participen, ellos levantan la mano para aportar su opinión o idea.

D. Comunicación con los padres de familia.

El maestro Nicolás realiza juntas bimestrales con los padres de familia, ésta es una forma de comunicación con ellos. En la primera reunión del bimestre entregó calificaciones y preguntó a las madres de familia que temas eran de su interés para que trabajaran en familia con sus hijos. La comunicación con los padres de familia le sirve para informarles cuáles son los principales riesgos sociales a los que se exponen sus hijos ante la comunidad. También les habla sobre los avances académicos que tienen sus hijos, sobre sus tareas o trabajos. El maestro cree conveniente que para que los alumnos muestren interés en el aprendizaje es importante atender sus problemas emocionales, los cuales, algunas veces son ocasionados por la propia familia y para que la intervención del profesor sea efectiva es necesario tener comunicación con las personas implicadas, por ello realiza talleres periódicamente con los padres de familia. Las madres de familia a final del ciclo escolar agradecen al maestro por la gran ayuda que les brindó tanto a ellas como a sus hijos y por haber sacado al grupo adelante.

5.1. 2.5 Caso 5: profesora Rosy.

A. Actividades pedagógicas para la enseñanza.

La maestra Rosy todos los viernes anota en el pizarrón las actividades a realizar la siguiente semana. En las asignaturas de ciencias, historia y formación cívica, las sesiones se abordan primero con una introducción por parte de la maestra, después indaga sobre los conocimientos previos de los alumnos. Seguido a ello se realiza una lectura compartida entre todo el grupo (el texto de la lectura es dividida en párrafos para cada equipo). Después los alumnos elaboran una serie de preguntas que son compartidas para el resto del grupo. De esta manera se obtiene un cuestionario sobre el tema que se aborda y que ellos contestan en casa, para después comentar las respuestas a través de lluvia de ideas que ayudan a realizar las actividades que señala el libro de texto. Finalmente se obtiene un resumen de lo aprendido, para después hacer exposiciones con el objetivo de reafirmar los conocimientos adquiridos.

En ciencias se realizan las prácticas indicadas por el libro de texto. La maestra se organiza solicitando el material con dos días de anticipación, para hacer los experimentos con las instrucciones del libro y la guía de ella. En esta asignatura para abordar el tema de las drogas la maestra repartió a cada alumno un nombre específico de alguna droga para que ellos investigaran la definición del tipo de droga, sobre sus daños físicos y psicológicos, características físicas, tipos, consecuencias, entre otros. Posteriormente los alumnos se organizaron para hacer sus exposiciones. Algunas fueron apoyadas en videos, concluyendo con información relevante transmitida con diapositivas.

En inglés trabajan en binas y hacen las siguientes actividades: traducen la lección que se aborda y la leen, para identificar los cognados¹, posterior a ello, realizan las evaluaciones que vienen estructuradas en el libro de texto cómo: palabras que faltan en inglés para complementar un diálogo, secciones de verdadero o falso, preguntas relacionadas al texto y secuencia de frases. En la asignatura de matemáticas, se trabaja por equipos con asesores. Las sesiones son explicadas por las alumnas que son designadas por la maestra. Ellas se organizan previamente con la

¹ Son palabras que se parecen y tienen el mismo significado tanto en inglés como en español.

maestra, ven las sesiones que abordarán y reparten el material y actividades al resto del grupo. Previo a ello la maestra pide a los alumnos que lean la sesión y ella da una breve explicación, en ese momento no hay preguntas por parte de los alumnos. Las alumnas asignadas explican y los alumnos hacen preguntas a ellas. Posteriormente, los alumnos pasan al pizarrón a desarrollar los ejercicios, de esa forma la maestra verifica si los alumnos han comprendido el tema, de lo contrario, interviene para explicarles. Cuando la mayoría de los alumnos tienen el mismo problema para entender un tema, la maestra retoma el tema y vuelve a explicar. Los integrantes de los equipos verifican el desarrollo del procedimiento de los ejercicios matemáticos con los alumnos que realizan los ejercicios en el pizarrón, pero cuando la duda es compleja, preguntan a los asesores y a veces directamente a la maestra. Está actividad no es muy del agrado de los alumnos ya que sienten una gran responsabilidad que les cuesta trabajo asumirla. Comenta un ACD:

Nos reparte la sesión por pareja, y si no le entendemos, ella explica. Y ya, a los que les tocó esa sesión van y le preguntan a la maestra y ya ella les da pues como resolver esa sesión y cuando me toca a mí, no me gusta. Pues sí, ya cuando a uno le toca eso ya debe de ser más responsable. Al hacer las sesiones uno ya le entiende mejor ¿no?... Yo digo...

En la materia de Español, la organización y realización de los proyectos se hacen a través de las indicaciones del libro de texto, en él hay un modelo de cómo elaborarlo, pero cuando es complicado la maestra y los alumnos buscan otra forma de hacerlo y lo adaptan, principalmente cuando el material para llevarlo a cabo es caro, y buscan la manera de reciclar material de uso diario de casa. Los objetivos de la asignatura es que los alumnos lean en casa 20 minutos diarios y ejercitar la caligrafía, así como hacer uso constante del diccionario. En la asignatura de tecnológicas, la maestra pone actividades manuales, cuya principal función es reciclar material por ejemplo, el reciclaje de vasos de vidrio de veladoras, para construir adornos visuales que son expuestos ante la comunidad en el patio de la escuela.

a. Algunos rasgos de la relación pedagógica.

La maestra Rosy trabaja en la escuela telesecundaria 200 desde hace 14 años, tiene la Normal Superior, titulada en la licenciatura de Ciencias Sociales. Estuvo a cargo del grupo de 3°

“C” durante 3 ciclos escolares (2010-2011, 2011- 2012 y 2012-2013) con una matrícula de 28 alumnos. Imparte el taller de poesía coral e individual, aparte de sus materias. Obtuvo estímulo individual de la prueba ENLACE, por aprovechamiento, durante el ciclo escolar 2010-2011. Ella es exigente y hace cumplir el reglamento del salón con acuerdos establecidos por los alumnos y por ella. Conoce parte de los problemas sociales que repercuten en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los alumnos. Expresa que no tiene alumnos consumidores de drogas, (sin embargo ella tiene un alumno consumidor de drogas que es Sergio), pero piensa que uno de los principales obstáculos para estudiar es el factor económico. Ella es tolerante con sus limitaciones, pero llega alterarse cuando el número de explicaciones no son suficientes para que el alumno comprenda. Sin embargo, es persistente, porque no deja ir al alumno a su lugar hasta que comprenda lo que le explica. Es ordenada, lo muestra con el cumplimiento del material que los alumnos traen ya sea para manipular o ponerse, como las batas blancas que usan los alumnos para la asignatura de química, a pesar de que no hay laboratorio.

b. Evidencias en que toma en cuenta la voz de los alumnos.

La maestra Rosy da libertad a los alumnos de expresarse cuando tienen la necesidad de hacerlo, ellos preguntan a sus compañeros cuando no han entendido la actividad y cuando tienen dudas, intercambian ideas y ella observa cómo interactúan y conviven. El intercambio de ideas ayuda a que la resolución de los problemas o ejercicios matemáticos se les facilite, pero cuando ella cree que es conveniente interferir, los apoya con explicaciones. Cuando se les llama la atención a los alumnos, la maestra generaliza el regaño sin mirar a quien es el responsable. Sin embargo, ella reflexiona y da oportunidad a los alumnos de que justifiquen la falta cometida. Cuando los alumnos le solicitan que les revise los trabajos; la maestra da tiempo para atender su petición.

c. Retroalimentación del maestro.

Ella de forma constante retroalimenta las exposiciones, la realización de los ejercicios matemáticos del libro de texto y los procesos que se desarrollan en el pizarrón, es la forma en que la maestra ve que todos los integrantes del equipo comprendieron el tema.

Ella señaló:

... Hay alumnos que son bueno en matemáticas, casi no necesito explicarles,...será porque leen. Yo explico el primer ejercicio y le agarran luego, luego y queda entendido. En cambio a otros sí les cuesta más trabajo. Tengo esta estrategia, que me ha funcionado. Por ejemplo, al final del bloque lo que hago en matemáticas, les digo, les voy a dejar cinco ejercicios de la página con la fórmula general, los tienen que resolver de forma individual y me los tienen que explicar y les voy a dar medio punto extra para el examen, para su evaluación del segundo...

Entre los equipos analizan los resultados de los ejercicios que de forma individual habían hecho, después de forma grupal comparten resultados y califica al tutor (con observaciones del porqué y en que están equivocados o que les falta por contestar) quien después, califica al resto de sus compañeros. Cuando nota que hay alumnos que les cuesta trabajo comprender, da atención personalizada, invirtiéndoles más tiempo hasta lograr que hayan comprendido el tema. Otra forma de darse cuenta de que los alumnos aprenden y realizan bien sus actividades es a través del cuestionamiento y supervisando la forma en que realizan o estructuran figuras, esquemas o maquetas que exponen, previo a las exposiciones la maestra interviene para aclarar dudas o algo equivoco.

d. Promueve colaboración.

La maestra fomenta el trabajo colaborativo en los alumnos durante los procesos de enseñanza y aprendizaje en las diferentes asignaturas que imparte. En matemáticas por ejemplo, forman cinco equipos de entre seis y cinco integrantes. Los equipos son integrados por alumnos que les es difícil comprender la asignatura, los que sí entienden y un tutor que tiene la característica de tener buen aprovechamiento en esta materia y que se les facilita comprender o entender la información, así como explicarla. En el grupo se generan diferentes dinámicas donde se desarrolla la interacción de la maestra con los alumnos, una de ellas, es cuando la maestra pide a los equipos que designen a un compañero para que pase al pizarrón a resolver un ejercicio matemático que de forma simultánea se desarrolla con el resto del grupo. Ellos participan con preguntas acerca de los ejercicios. En general, mientras la maestra explica a cada equipo o de forma individual, otros hacen ejercicios matemáticos en el pizarrón. Da libertad para que los

alumnos transiten por el salón aclarando dudas y comparando resultados con compañeros de otros equipos. Durante las exposiciones de formación cívica y ética da reconocimiento a los equipos con aplausos expresando que hicieron una buena exposición.

B. Convoca a reflexionar a los ACD sobre los problemas cotidianos.

La maestra pregunta a una de las alumnas durante el desarrollo de un ejercicio matemático: “- ¿Ese es un resultado?, ¿esa es el área del cuadrado? y ¿cuál es la longitud del área del cuadrado? La alumna pregunta: “¿Entonces son dos?” La maestra dice: - “Sí, son dos resultados ¿en uno que te faltó sacar, que...? Sacaste el área, ¿qué te falta? Ella continúa con preguntas a los alumnos que desarrollan el ejercicio en el pizarrón. Cuando ellos están confundidos la maestra da pistas para que el alumno recuerde lo que ha adquirido y lo aplique con el nuevo conocimiento. Ella hace énfasis que los problemas se tienen que razonar, de lo contrario no entenderían.

En la asignatura de ciencias, cuando un alumno expone algún problema o experiencia, la maestra cuestiona sobre los aprendizajes que puede dejar esa experiencia, esto ayuda a que razonen sobre las consecuencias de las acciones. Como se mostró durante las exposiciones de las adicciones a las drogas. Cuando leen algún fragmento de un libro, la maestra toma alguna frase para que algún alumno comente y pide al grupo que reflexionen. Los casos que presentan los alumnos se analizan y se discuten en el grupo, promoviendo la argumentación y explicación.

C. Actitudes del maestro ante el comportamiento de los ACD.

La maestra Rosy cuando identifica que los alumnos no cumplen con algunas tareas, dice que la razón principal es que ellos no saben leer, y para que ellos aprendan a leer, es necesario contar con el apoyo de los padres de familia, de tal forma que ellos tienen que escuchar leer a sus hijos durante 20 minutos diarios. Para lograr que los alumnos lean, dio libertad de que escogieran temas de su interés y de cualquier fuente como libros, periódicos, revistas, cuentos. Ella revisa los títulos de la lectura que son firmados por los padres de familia y pregunta a los alumnos de qué trata la lectura. Responsabiliza e integra a los padres de familia en los procesos de aprendizaje. Ella señaló:

... para que ellos aprendieran a leer, involucré a los padres de familia de tal forma de que tenían que escuchar leer a sus hijos diariamente... Este grupo ha avanzado..., no voy a decir que al cien por ciento pero han avanzado mucho...

Durante las evaluaciones la maestra y una madre de familia están presentes. La maestra interviene con los alumnos sólo para orientar de qué forma tienen que realizar los exámenes. Para lograr que los alumnos adquieran responsabilidad hace invitación a que participen en diversas actividades extraescolares que sean de su interés como: la construcción de calaveras, dramatizar cuentos ante la comunidad educativa, participar en campañas como la reforestación, reciclaje del PET y cuidado del agua; participaciones grupales e individuales en eventos culturales, deportivos y sociales, además todos los alumnos del grupo participan en el coro de la escuela. La maestra trata a todos los alumnos por igual, ya que desconoce que tiene alumnos consumidores de drogas y para lograr que en el grupo no haya disrupción, ella hace llamadas de atención. La maestra da libertad de que los alumnos se levanten de su lugar cuando lo requieran, hay alumnos que se paran para que los asesoren los compañeros de otros equipos cuando es necesario. Cuando las alumnas hacen peticiones, por ejemplo de faltar las fechas de las fiestas de la comunidad; ella valora si es conveniente, sin que afecte el programa del currículo.

D. Comunicación con los padres de familia.

La maestra Rosy invita a los padres de familia a que observen cuando los alumnos son evaluados; con la finalidad de que los alumnos sientan que sus padres están al pendiente y son importantes para ellos. Ellos escuchan leer a sus hijos en horario de clase, principalmente a los alumnos que van atrasados. Las madres de familia son las que justifican las faltas de sus hijos. La comunicación entre los padres de familia, maestra y alumnos es un factor que influye para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La maestra comenta que los alumnos tienen diversos problemas y los atiende con la participación de los padres de familia a través de la comunicación, porque ellos son los primeros que tienen que ayudar a sus hijos, aunque hay ocasiones en que esto no sucede así y se olvidan de ellos por completo. Ella comenta que hay problemas graves que no deben ser indiferentes. Ella tiene una alumna que casi no come y se desmaya seguido en el salón, la maestra dice que la alumna tiene problemas psicológicos que

deben solucionarlos con el apoyo de un profesional y los padres de familia. La comunicación es fluida con los padres de familia ya que también ellos adquieren la responsabilidad junto con sus hijos de cumplir con los lineamientos de la escuela.

Cuando se abordaron temas como sexualidad, nutrición, desarrollo del adolescente, drogadicción que forman parte de los proyectos del PAT, hubo participación social a través de las exposiciones que hicieron los alumnos ante la comunidad en el patio de la escuela. Se implementaron pláticas sobre “drogadicción”, “proyecto de vida” “valores”; con apoyo de otras organizaciones como el DIF, Instituto de la Mujer y Nueva Vida. Se organizaron eventos deportivos y culturales amistosos entre los grupos de la escuela y posterior a ellos, participaron a los que son realizados por la zona escolar. Se implementaron diplomados para maestros y padres de familia (prevención de adicciones). Cada maestro se responsabilizó por el grupo durante los tres ciclos escolares y los exámenes bimestrales se duplicaron llamándose exámenes parciales. La comunicación entre los padres de familia, maestros y alumnos fue un factor que influyó para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La maestra comentó que los alumnos tienen diversos problemas y que los atiende insistiendo a los padres de familia que ellos son los primeros que deben ayudar a sus hijos ya que se olvidan de ellos.

Concluyendo, los educadores deben tomar un papel protagónico en la generación de proyectos preventivos para las adicciones. La escuela después de la familia es el lugar con más grandes posibilidades de actuación frente a este problema. Los docentes deben de estar preparados, informados y tener convicciones claras sobre nuestra su conducta frente a los alumnos, con respecto a las adicciones. El maestro ha de formar más que informar, la información sola no protege. El profesor deberá comprender el comportamiento de sus alumnos aportando su experiencia para guiar sus conductas y no quedarse en la crítica. Deberá dar cabida en su accionar docente al tema de las adicciones y cooperar para su desmitificación. Se debe fomentar y fortalecer la autoestima del adolescente y buscar asesoramiento en caso de adolescentes con problemas. La prevención de las adicciones es la utilización de recursos humanos, materiales e institucionales de que dispone la comunidad educativa para atender las necesidades y resolver los problemas de las adicciones.

Se puede apreciar en los hallazgos que trabajar en equipo con los ACD tiene efectos positivos y negativos en la integración y participación de los ACD, independientemente si éstos, están identificados como consumidores por sus maestros. En los cinco grupos se observó que los maestros se ocupan de ellos, integrándolos en equipos heterogéneos. Dependiendo de sus esfuerzos van logrando los objetivos. Sin embargo, son alumnos con dificultades de aprendizaje y están en desventaja con los demás, puesto que ellos reciben evidencias con las acciones del maestro y de sus compañeros cuando los excluyen de los equipos y cuando el maestro integra sólo un equipo homogéneo que les indican que sus habilidades son pobres. Con el trabajo en equipo las metas son compartidas, se trabaja para maximizar el aprendizaje de todos y trabajan juntos hasta que todos los integrantes comprenden el nuevo conocimiento y realizan las tareas con un sinnúmero de actividades. También está presente la adquisición de valores y habilidades sociales como la ayuda mutua, diálogo, empatía y tolerancia.

En el grupo (3° “A”) de la maestra Luisa se fomenta la competitividad como la creencia de que el estudiante que se anima a trabajar sólo no alcanzará su meta si los otros no alcanzan la suya. Percibe a sus compañeros como rivales y competidores, más que compañeros y logra a veces mejor calificación que la de sus compañeros. Pero también existe la contra parte de lo expuesto: hay alumnos como los alumnos consumidores de drogas de la maestra Rosy y el maestro Rodolfo que se benefician, solo en lograr una calificación aprobatoria, sin que importe la experiencia educativa, esta actitud la toman debido a que son excluidos por el equipo que tienden a descalificar sus ideas y por ende, los alumnos consumidores desarrollarán una percepción pesimista de sus capacidades y habilidades, llegando a creer que no pueden mejorar porque estos factores escapan de su control.

La interacción que se da a través de las diversas estrategias anima que los alumnos participen activamente y que consideren los aspectos relevantes de los temas que se están abordando. Los maestros plantean la necesidad de conseguir comunicación con los alumnos, para involucrarlos en sus explicaciones y que muestran interés en ellas, de modo que éstos participen de forma activa en el proceso de la adquisición de conocimientos donde surgen acciones como la satisfacción, la fricción, la organización, la desorganización, la cohesión, el favoritismo, la interdependencia, la democracia, la cooperación, la competencia y el liderazgo. Los maestros

durante la retroalimentación ayudan a que la construcción de los nuevos conocimientos les sean significativos a los alumnos, debido a que las experiencias de los alumnos son tomadas en cuenta y de forma simultánea se vincula con el texto o el nuevo conocimiento que hace reflexionar al alumno a través de preguntas y análisis que en su interior hace aprehendiéndose del nuevo significado. Generalmente se observa una actitud de preocupación y de ocupación en la solución del problema, aunque también sucede que las alternativas de acción no son suficientes. Las respuestas por parte del personal escolar ante los problemas de violencia y consumo de drogas, son variadas. Asimismo, también se reconoció, por parte de algunos directivos, que la atención a este tipo de problemas requiere de un permanente y formativo diálogo con los jóvenes y sus familiares.

Al maestro, le queda como responsabilidad moral el cumplimiento de varias acciones: estar más cerca de los alumnos, brindar amistad, motivarlo en el cumplimiento de sus deberes escolares, lo estimulará para que practique deportes y realice actividades recreativas, reconocerle (cuando lo ha asumido) su compromiso establecido con sus padres y con la escuela, y reforzarle su capacidad de rechazar nuevos intentos de quienes lo inducen a utilizar sustancias adictivas. Es muy importante que el profesor muestre discreción ante los demás sobre el asunto, lo que favorecerá la confianza de su alumno, condición muy valiosa para la evolución positiva de la situación. El alumno debe estar convencido de que puede, en cualquier momento, recurrir al maestro y esperar su comprensión, tolerancia razonable y apoyo. Lo ideal es que pueda decirse lo mismo de sus padres.

5.1.3 Análisis de categorías.

5.1.3.1 Actividades pedagógicas para la enseñanza.

Los maestros utilizan diversas estrategias que ayudan a desarrollar el trabajo colaborativo en el grupo, para ello incluyen a todos los estudiantes y toman en cuenta aspectos como la participación de todos los alumnos en la realización de los trabajos, adquisición y aprehensión del valor de la responsabilidad con apoyo y confianza. La empatía, la confianza, la

tolerancia, la flexibilidad, promueven las relaciones interpersonales de los alumnos, incrementan el respeto mutuo, la solidaridad y los sentimientos recíprocos de obligación y ayuda. El acompañamiento, la orientación, la supervisión, y retroalimentación durante la realización o construcción del conocimiento, son características que aumenta la autoestima de los ACD e interdependencia positiva que ayuda a realizar las actividades a gusto. Freire (1994) señala que la tolerancia es una cualidad de convivir con el que es diferente. Los maestros son conscientes de que los adolescentes son jóvenes con particularidades, que transitan por procesos específicos, físicos, psicológicos, cognitivos y sociales. Las prácticas hechas con flexibilidad, tolerancia y respeto constituyen según Gallardo, Maripangui y Palma (2004), el proceso de la interrelación de calidad entre los diferentes actores de la comunidad donde manifiestan la funcionalidad de cada uno de ellos.

La planeación es una actividad que los maestros programan y que ejecutan con acciones optimizando recursos hacia la mayor eficacia y lograr una representación correcta de la información para construir y descubrir significados. La organización con diferentes apoyos didácticos ayuda a que los maestros visualicen la forma en que los ACD construyen el conocimiento; con el objetivo de formar alumnos que gestionen sus propios aprendizajes, adopten una autonomía creciente y dispongan de herramientas intelectuales (uso de la tecnología) y desarrollen la capacidades de saber escuchar, saber pedir, saber apreciar las diferentes artes. El maestro Nicolás durante la realización de un resumen puso música de Johann Sebastián Bach, a petición de un alumno, aunque algunos alumnos protestaron diciendo que con esa música se iban a quedar dormidos; el maestro hizo caso omiso y dejó la música. Se observó que la clase estaba concentrada haciendo su trabajo y los ánimos calmados. El objetivo de aprovechar las diversas capacidades es desarrollar un aprendizaje continuo a lo largo de la vida, con capacidad de analizar, reflexionar y fundamentar sobre lo construido. Los maestros que fortalecen un compromiso con los ACD, son maestros que se caracterizan por ser apasionados de su labor docente, se adaptan al contexto donde realizan su labor, conscientes de su compromiso y responsabilidad; se actualizan, se capacitan, para que su práctica sea creativa e innovadora, como bien dice Ortega et. al. (2005) y ellos tengan acceso a opciones de actualización pedagógica y didáctica; les permitirá incorporar innovaciones de punta. Para Altet (2010) el maestro

profesional es una persona autónoma dotada de habilidades específicas y especializadas, que tienen como base conocimientos nacionales, reconocidos, procedentes de la ciencia (legitimados por la academia), o de conocimientos explícitos surgidos de distintas prácticas.

Los maestros para ayudar y apoyar a los alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje necesitan conocer a través de su voz sus intereses, saber qué sienten, qué piensan, cuáles sus expectativas, así como sus gustos. Saber escuchar a los ACD es generar confianza y obtener la verdad de su sentir, que se relacionan con sus procesos cognitivos y motivacionales de los que depende de su eficacia de aprendiz, que genera un sentimiento de seguridad, de tal forma que la honestidad y la justicia se ejerce con equidad, que conlleva a superar los miedos que ellos pudiesen tener y aprender a enfrentar los problemas con soluciones asertivas. Las exposiciones en plenaria son una estrategia que desarrolla la interacción a través de opiniones, reflexiones y aportaciones que ilustran los intereses y criterios de los alumnos en los diferentes ámbitos de su vida. Los profesores establecen diversas formas de retroalimentar a los ACD, ellos dan seguimiento a los equipos de trabajo con la constante observación, cuestionamientos, respuestas, comparaciones de resultados, afirmaciones, negaciones, soluciones, elaboraciones o bien retoman el tema, con el objetivo de guiar el conocimiento que construyen con los lineamientos establecidos para la ejecución de la meta. Revisan, califican y cuestionan con oportunidad de corregir y privilegian estrategias didácticas que conducen a los ACD a la “adquisición de habilidades cognitivas de alto nivel a la interiorización razonada de valores y actitudes, a la apropiación y puesta en práctica de aprendizajes complejos, resultado de su participación activa en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales” (Díaz Barriga y Hernández, 2010). Los maestros para intervenir durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, están en constante movimiento, innovan estrategias que promueven el conocimiento metacognitivo, con la estructura de cuatro tipos de variables: persona, tarea, estrategia, contexto de aprendizaje Mateos (2001). Las experiencias de los alumnos son recursos que se usan para guiar y concientizar de lo que sienten, quieren y viven. La retroalimentación durante el desarrollo de la evaluación da cuenta al maestro y a los alumnos del avance que adquieren en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las evaluaciones y las tareas son guías del maestro que facilitan a reorientar y retroalimentar a los ACD en tiempo y forma, además de innovar nuevas estrategias de

aprendizaje. Intervenir en la memoria de los alumnos a través del recordatorio con pistas o conceptos es dar cuenta de la construcción del aprendizaje con significado.

Para que la retroalimentación sea efectiva en los ACD, es necesario conocer qué piensan, qué sienten, qué quieren y qué es lo que muestran a través de sus ideas, respuestas, opiniones, sugerencias, alternativas, fundamentos o dudas que se toman en cuenta con respeto, ya sean expresadas en equipo, individuales, grupales o en plenaria. La motivación es una forma de desarrollar el trabajo colaborativo, que es “un proceso personal y social: el alumno actúa como elemento integrante de un grupo” (Díaz Barriga y Hernández, 2010). Ésta se desarrolla a través de la inclusión de los padres de familia en actividades que realizan en vinculación con sus hijos, con los lineamientos que la escuela establece, el reconocimiento a los esfuerzos, trabajos y desempeños, al uso de la tecnología y al reúso de material reciclado, apreciar los intereses y expectativas de los alumnos, la sesión con respeto a las opiniones, aportaciones o sugerencias, la flexibilidad y respeto al ritmo de aprendizaje de los ACD, el suministro de espacios para la exposición de habilidades, destrezas y la observación de externos. El acompañamiento de los maestros con los ACD antes, durante y después de las actividades, es muy importante para que los alumnos construyan el conocimiento y creen formas para diseñar su aprendizaje.

Los maestros para atender a cada alumno y facilitar el desplazamiento de sus movimientos durante las intervenciones, acomodan el mobiliario de tal forma que se da atención a todos los alumnos. Además de llevar un control de sus avances, sus debilidades y fortalezas, que son utilizadas para impulsar y diseñar otras estrategias. Para promover el trabajo colaborativo la tutoría es una estrategia efectiva que se caracteriza por formar equipos heterogéneos cuyo objetivo principal, es ayudar y apoyar a los ACD a obtener confianza y seguridad a través de sus pares con reconocimiento de sus habilidades y debilidades, que ayudan a descubrir y reconocer sus áreas de oportunidad. La tutoría es una responsabilidad que los maestros comparten con los alumnos. La formación de equipos homogéneos es otra estrategia que contextualiza un espacio donde se identifican los ACD y que ésta impulsa a los procesos de cognición a aceptar el compromiso de la realización de los objetivos establecidos. Esta acción “es una sensación de reto óptimo (las cosas fluyen) cuando se da un equilibrio entre las habilidades o competencias de la persona y el nivel de la dificultad de la tarea” (Díaz Barriga y Hernández, 2010). La

retroalimentación en el momento justo de auxilio (dudas) incrementa los niveles de motivación extrínseca en los ACD, que afirma la construcción de un nuevo conocimiento y ayuda a que los alumnos razonen del por qué las cosas son de una forma y de por qué la sociedad construye lineamientos, parámetros para aprobarlas o descalificarlas. La libertad y la investigación son otras estrategias, que desarrollan en los ACD la autonomía y el autocontrol, la toma de decisiones, y al mismo tiempo ayudan ampliar su criterio y son capaces de evaluar lo asertivo de lo no asertivo.

5.1.3.2 Convoca a reflexionar a los ACD sobre los problemas cotidianos.

Los maestros convocan la reflexión en los ACD a través de cuestionamientos introspectivos y análisis de diferentes temáticas y situaciones. Durante los procesos de enseñanza y aprendizaje aplican la estrategia “aprendizaje basado en problemas”, que concientiza a los alumnos sobre cuáles son los problemas relevantes cotidianos y ellos plantean las posibles soluciones enfocados al contexto de las experiencias de los implicados y a su toma de decisiones ante la problemática que se aborda. Las reflexiones durante la construcción del nuevo conocimiento incrementan las habilidades de fundamentar, refutar, escuchar y hablar en tiempo y forma, reconociendo que su intervención es fundamental e integradora, ya que no hay aprendizaje sin la existencia de otro.

Por ejemplo en la asignatura de Formación Cívica y Ética un ACD preguntó al maestro Moisés:- Profe, libertad podría ser hacer lo que nosotros queramos y que sea positivo ¿no? El maestro exclamando:- ¡Ah! Entonces ahí está, la libertad tiene cierto límite. ...Otro alumno reflexiona y comenta:- Sí, abusar de lo dado, es decir, cuando nos dan 100 pesos para la semana y en un día nos gastamos 75... Si nos dan la libertad de hacer algo y nosotros hacemos lo que queremos y tiene una mala consecuencia... El maestro interviene:- si te vas a una fiesta y te dan la libertad, ¿tú qué haces? ¡Tomar!, ahí estás abusando de esa libertad. Los alumnos reflexionaron y dijeron:

Desenfrenar en la conducta. Aquí también podría ser la confianza que nos da usted a cada uno de nosotros. Por ejemplo cuando asistimos a casa de un compañero y nos dan la confianza... algunos se ponen a hacer cosas que no, como decir malas palabras o actuar de una forma irrespetuosa.

Los maestros sabiamente facultan a los alumnos a la toma de decisiones por sus gustos, experiencias, habilidades y formas de aprender, dan oportunidad de maximizar la creatividad con responsabilidad, gusto y esmero. Por consiguiente fomentar la participación de los estudiantes y tomar en cuenta el conocimiento y la experiencia fuera de la escuela, es decir las actividades extraescolares “la enseñanza y los apoyos se integren para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación, Booth y Ainscow (2000), facilita a los maestros guiar a los ACD con logro de los resultados deseados. Con el razonamiento de los alumnos se contrastan opiniones que a su vez plantean hipótesis sobre las consecuencias de los diversos puntos de vista que ellos aceptan y reconocen de tal forma que desarrollan la competencia de comprender su propio entorno social, cultural y personal. Ser conscientes de las acciones, son consecuentes en la vida y en el plano educativo, que conlleva a realizar o fijar metas establecidas donde se persigue un fin en base a organización, planeación, dirección, control y evaluación, que permite retroalimentar para reflexionar y dar cuenta de las acciones ejercidas con consciencia Bazdresch (2000).

Los maestros estimulan el razonamiento en los alumnos a través de la sensibilización que establece un proceso de reflexión a través del análisis, crítica y cuestionamiento con la finalidad de distribuir y empoderar a los alumnos. La lectura es la principal herramienta que los maestros utilizan para estimular el razonamiento de los alumnos, por ello, ellos insisten en enfocarse a las habilidades lectoras, que ayudan a los alumnos a que comprendan los contenidos del currículum ya que hay una gran incidencia de lecturas con una serie de preguntas en los libros de texto, que se contestan con análisis y razonamiento, así como el desarrollo de ejercicios matemáticos, el uso de material didáctico manipulable, las representaciones, dictado de palabras que desencadene a otras de acuerdo al bagaje del alumno que ayuda a construir campos semánticos y la resolución de problemas; son formas que utilizan los maestros para promover el pensamiento crítico.

Los alumnos abordan problemas de su vida cotidiana y muestran sus sentimientos y emociones de tal forma que la construcción del significado de las palabras, lo fundamentan con experiencias, o bien, tienen la libertad de preguntar o investigar. Los casos que presentan los alumnos, se analizan y se discuten con profundidad, convirtiéndose en el aprendizaje “dialógico y

argumentativo” Boehrer (2002). Esta estrategia desarrolla en los alumnos, habilidades de explicación y argumentación, así como el aprendizaje de los contenidos curriculares. La coevaluación es otra estrategia que impulsa el razonamiento de los ACD, en ella también desarrollan la habilidad de argumentar, discutir y proponer acciones para la solución de problemas que se abordan y para mejorar las prácticas. El profesional analítico y reflexivo se sustenta en una racionalidad práctica que manifiesta la acción recíproca, es decir “el alumno reflexiona acerca de lo que escucha o ve hacer al docente y reflexiona también sobre su propia ejecución” Díaz Barriga y Hernández (2010).

Los maestros apoyan la justificación de los alumnos y de forma sutil hace que los alumnos acepten sus razones y establecen acuerdos para satisfacerse ambas partes, con diversidad de ideas o aportaciones para la solución de problemas; los maestros las toman en cuenta y de forma simultánea las modifican si es necesario. Discutir y debatir acentúa posiciones indagadoras, inquietas, creadoras que exige elaboración o reelaboración donde expresan sabiduría auténtica y que además modelan un clima de transición. La libertad de manifestar supera posiciones que revelan la creencia de poder discutir y solucionar problemas en conjunto, “integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a los desafíos, objetivándose a sí mismos, discerniendo, trascendiendo” Freire (2009, p.31), sobre su realidad y la de otros contextos y analizan que los problemas tienen soluciones y desventajas de las mismas, es decir consecuencias. Sin embargo éstas cuando se proyectan hacia el futuro pueden recurrir a ser medidas preventivas a todo ello Freire le llama “concienciación.”

La sensibilización que los maestros estimulan en los alumnos a través del uso de la tecnología se logra por la vía de procesos de deliberación, debate, interpretación, interrogatorio que se sustenta con racionalidad práctica, que se transforma en acción, con análisis y reflexión por parte de los alumnos, donde los lineamientos se cuestionan y se aceptan con justificación fundamentada, o hasta llegar a modificar con propuestas. Cuando los ACD gestionan la forma de aprender hay una aceptación en ellos mismos que de forma implícita muestran su compromiso con responsabilidad. Los maestros promueven que los ACD sean conscientes de sus comportamientos, actitudes y conductas que a través de la crítica y análisis se den cuenta de su “Yo”, que con libertad y confianza lo expresen, que haya una comunicación interpersonal, es

decir, la relación pedagógica entre los actores generados, por el trato y el intercambio social y cultural según sea la relación de vínculos sin perder de vista que trascienden a una responsabilidad compartida.

Los maestros señalan que el enfoque de trabajo con los alumnos es humanista, por ello hay reconocimiento a sus esfuerzos que fomentan la apertura y un sentimiento de seguridad mutua. Estimular en los alumnos la competencia del razonamiento a través de su acontecer es comprender el ayer, reconocer el hoy y descubrir el mañana, significa un cambio de mentalidad que implica percibir la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad. El maestro Nicolás señaló que la observación externa les ayudó a todos a ser más conscientes de sus acciones, los videos en los que fueron filmados por la investigadora, tuvieron impacto en él y en los alumnos, después de que ellos los analizaron, tomaron más en serio las dinámicas de las actividades. El maestro comentó:

Observé en los videos que doy en repetidas ocasiones la espalda a los equipos mientras me encuentro interviniendo con alguno, entonces debes de cuidar tus posturas y desplazamientos, no hay que perder de vista a los otros equipos. También es conveniente cuidar el tono de voz y las gesticulaciones.

5.1.3.3 Actitudes del maestro hacia el comportamiento de los ACD.

Los maestros aplican diversas estrategias, para empatizar con los ACD entre ellas, respetarlos como cualquier otro alumno, atender sus intereses y necesidades con estrategias que resulten atractivas para ellos, el uso de un lenguaje en común, apoyos externos que orientan el desarrollo físico, social y psicológico del adolescente, dan oportunidad de que trabajen con quienes se sientan a gusto, dan confianza y seguridad para la toma de decisiones y para que decidan correr riesgos con responsabilidad, conscientes de que tienen derechos y obligaciones. Los maestros que guían el aprendizaje, corren el riesgo de enfrentar problemas con los ACD, que son abordados con acompañamiento de los padres de familia a través de la constante comunicación y participación de ellos. El diálogo en privado concientiza al alumno sobre sus fallas y las oportunidades que deja de aprovechar. El reconocimiento a los esfuerzos por alcanzar los objetivos, a sus habilidades, a saber convivir, apoyar a sus compañeros, el acompañamiento, a

dar atención personalizada, designarles un rol y dar importancia a lo que hacen, son factores que influyen a la motivación intrínseca de los ACD.

Los alumnos dejan ver a los maestros que ellos, son individuos con necesidades, intereses y motivaciones distintos, por ello los profesores saben respetar el ritmo de aprendizaje y comprenden que no todos tienen que hacer lo mismo en el mismo momento. “difícilmente se puede aprender a respetar las diferencias si no se conviven con ellas Blanco (1999). La confianza es esencial para la convivencia, comprender la parte afectiva de los ACD, es entender que son individuos que tienen sentimientos y emociones que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, e identificar y percibir cuando ellos están mal emocionalmente, es comprender y abordar parte de los problemas como una familia que se ayuda y se apoya con los padres de familia, conocer los acontecimientos de los ACD es comprender porque los alumnos fallan en los procesos de enseñanza y aprendizaje y esto es lo que se pretende con estos alumnos. Los maestros intentan crear un ambiente de armonía, solidaridad y confianza respetando las opiniones e ideas de los ACD, aunque el maestro no esté de acuerdo con ellas, o su percepción sea diferente a la de ellos. Sin embargo, algunos maestros corren el riesgo de dar más importancia a sus prejuicios, hay que tener cuidado que la percepción de los alumnos no tiene por qué ser igual a las experiencias o prejuicios de los profesores.

Los maestros incluyentes integran y promueven la participación de los alumnos sin distinción alguna. Cuando se entrevistó a Samy a final del ciclo escolar 2012-2013 dijo que participó en el proyecto de reforestación:

Regábamos los arbolitos cada 15 días y los que sembramos en el campo, se los encargamos a los vecinos que viven cerca, para que ellos los rieguen. Me sentí bien, era padre salir de la escuela a hacer campañas que el maestro convocaba.

Roberto dijo que su participación en el proyecto de PET, era llevar el control de la aportación de botellas que cada grupo daba. Su reflexión:- “cuidar el medio ambiente”. Los maestros son exigentes y a la vez flexibles, son congruentes con sus acciones y respetan acuerdos con los lineamientos reglamentarios, su actitud de respeto, cordialidad y buen carácter, crean un ambiente de armonía y de confianza, son tolerantes ante las diversas circunstancias que

obstaculizan el aprendizaje como el comportamiento de los ACD y saben abordar y atender los problemas de los alumnos.

La comunicación es otra de las características que identifica al maestro incluyente, la expresión corporal cuando se vincula con voces de diferentes tonalidades y vocabulario coloquial que se acompaña con gestos de la cara, se vuelve efectiva, con el poder de escuchar y establecer confianza, ya que es un medio de diálogo, que establece apertura para acordar y establecer compromisos mutuos que son adaptativos en función de condiciones y contexto de los ACD. Conscientes los maestros, cambian de actitud para comprender la evolución y necesidades de los alumnos, son tolerantes ante el comportamiento de los mismos, sin perder de vista que son humanos con sentimientos y emociones que prevalecen como individuos, éstas acciones se asemejan con los procesos de inclusión que mencionan Fierro y Fortoul (2010):

Procesos de conocer, comprender y valorar a los individuos, su cultura y su contexto; procesos de participación plena, de indagación abierta y constructiva, creando espacios para el diálogo y la deliberación; para hablar y pensar juntos; procesos comunitarios para trabajar por el bien común, tratando de vincular ideas con proyectos y acciones específicas.

Por último, la perseverancia de los maestros para que los ACD aprendan es una muestra de sus expectativas que se vincula “con las creencias acerca de la capacidad o habilidad personal para llevar a cabo una tarea determinada y los componentes de valor que están relacionadas con las creencias que tienen los alumnos de la importancia y valor de una tarea” (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

5.1.3.4 Comunicación con los padres de familia.

Los profesores muestran interés en conocer y comprender las carencias y formas de vida de los alumnos, esto es un reto para los maestros de educación básica, formar alianzas con los padres y con los organizadores de la comunidad es despertar interés público en los problemas sociales urgentes y usar medios colectivos para democratizar el mando de las estructuras institucionales, económicas, culturales y sociales que dominan la sociedad. La comunicación con padres de familia sirve para que ellos se enteren de quiénes, cómo, cuándo y qué actividades se

hacen en el salón y en la escuela. También promueve a que participen junto con sus hijos en los proyectos escolares, con la finalidad de apoyar y fortalecer los lazos de padres e hijos, fortalecer la confianza y la responsabilidad, además de mostrar interés por sus hijos y del avance escolar que adquieren y establecer acuerdos para guiar el aprendizaje.

La comunicación entre los padres de familia, maestro y alumnos es un factor que influye para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, la comunión entre éstos es un concepto activo, ya que comunicar y participar implica responsabilidad social Freire (2009). La comunicación con padres de familia son espacios según Duarte (2005) constitutivos de la convivencia escolar y deben ser objeto de reflexión por parte de los actores educativos con el fin de generar ambientes propicios para la formación integral de los estudiantes y para la construcción de una sociedad más civilizada.

Christenson, Round y Gorney (1992) revisaron los estudios de los últimos 20 años e identificaron cinco grandes procesos del ambiente familiar que afectan al logro escolar del estudiante: las expectativas y las atribuciones sobre los resultados académicos de los niños, la orientación del ambiente de aprendizaje del hogar, las relaciones padres-hijos, los métodos disciplinares y la implicación de los padres en el proceso educativo tanto en el centro escolar como en el hogar. Es un hecho que los estudiantes aprenden más cuando sus padres se implican en la educación de sus hijos Henderson (1987), los alumnos obtienen calificaciones escolares y resultados en los tests más altos, existe una mejora en el rendimiento académico que se mantiene en el tiempo, el profesorado prepara mejor las clases y las escuelas funcionan de una forma más eficaz. La educación es demasiado importante para dejarla sólo en manos de los maestros. Por lo que los padres deben ser agentes más activos ante el proceso educativo de sus hijos. Comprender que la dinámica educativa nos incluye a todos, es una actividad permanente que integra a los hijos, a los maestros, a los padres y a la comunidad en su conjunto. Hablar de la familia y la escuela es hablar, en primer lugar, de la responsabilidad de los padres en la educación de sus hijos, y, en segundo lugar, de la necesidad de una colaboración estrecha entre los padres y los educadores.

Capítulo VI. Discusión teórica

6.1 Contextualización del estudio

Para efectos de esta investigación se ha definido la práctica inclusiva como “las actividades en el aula y extraescolares que fomenten la participación del alumnado, que consideran el conocimiento y la experiencia de ellos fuera de la escuela, que la enseñanza y los apoyos se integren para “orquestar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación” Ainscow y Booth (2008, p.49). Tomando en cuenta la diversidad como riqueza y la pluralidad cultural, sin discriminación alguna.

Para lograr una educación inclusiva las escuelas deben de estar conscientes de las barreras que obstaculizan los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con su realidad, como es el caso de los Alumnos Consumidores de Drogas (ACD) que presentan entre otras, las siguientes dificultades:

El bajo desempeño académico, la minimización de las potencialidades, la falta de madurez emocional, la pérdida de ubicación en la realidad o la incapacidad de enfrentar y resolver los conflictos, la incapacidad de definir y orientar un proyecto de vida válido y la disminución o pérdida de las aptitudes sociales, como el manejo adecuado de las relaciones interpersonales Ramos y Vázquez (2013, p. 383).

Para efectos de este estudio se pretendió investigar 2 escuelas telesecundarias, de las cuales 1 negó tener la problemática, a pesar de que la investigadora con entrevistas a alumnos y observación del contexto, confirmó que existían ACD. En esta escuela no se dio seguimiento a la investigación porque para dar respuesta a la pregunta de investigación los principales actores de la comunidad educativa (maestros y directora) no enfrentaban de forma abierta y consciente la problemática, de quienes podrían intervenir oportunamente en su atención. Asimismo en esa escuela seguirá prevaleciendo los “riesgos derivados del consumo secreto, oculto e ilegal” Ramos y Vázquez (2013, p.427) y por ende los programas de prevención como “cruzada contra las adicciones” que se llevó a cabo en toda la zona, donde forman parte ambas telesecundarias en especial la que negó tener el problema, no funcionó debido a que desde la perspectiva de los

involucrados “sienten que son tareas que se suman a las ya de por sí excesivas cargas laborales” Ramos y Vázquez (2013, p. 427).

La telesecundaria 200 fue la que dio la oportunidad de realizar la investigación. En principio, tanto el personal docente como el directivo tenían su propia percepción que tenían de los ACD, era de: “manzanas podridas,” “esos alumnos si ahorita son así, ¡imagínese en segundo y en tercero!”. A pesar de estas opiniones, se dieron a la tarea de construir medidas de prevención a la problemática estudiada. Entre ellas se encuentran la participación comunitaria, apoyos externos promovidos por el instituto de la mujer “proyecto de vida” y la procuraduría general estatal “cruzada contra las adicciones”. Desde la perspectiva integral, contemplaron proyectos de nutrición como “platillo del buen comer”, que atiende problemas de salud y conductas alimentarias de riesgo, siendo este tema transversal al currículo, así como proyectos implicados sobre sexualidad y desarrollo del adolescente. También se dio un acercamiento con las madres de familia durante los procesos de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de que haya mayor sinergia entre alumnos, padres de familia y maestros.

Los especialistas en el campo de las adicciones, observan sobre la conveniencia de llevar a cabo campañas de información serias y documentadas acerca de los daños que podría ocasionar el consumo de drogas y del riesgo potencial de que éste se convierta en una adicción Bank (2007); aunque este autor propone el diseño de una materia obligatoria y curricular sobre estos temas que inicien desde la educación básica y culminen en el nivel profesional. Los maestros de la telesecundaria 200, llevó a cabo una metodología para el trabajo con los diferentes grupos. Se estableció como tarea inicial la elaboración de un diagnóstico del estilo de vida para identificar en su actuar cotidiano prácticas de riesgo susceptibles de ser mejoradas y desarrollar habilidades autogestivas e incorporar factores de protección a su estilo de vida para incrementar el grado de satisfacción personal. Con el propósito de incidir en actitudes, comportamientos, usos y costumbres que integran el estilo de vida. Se seleccionaron una serie de recursos que se utilizan en las sesiones preventivas y facilitan la identificación de aspectos en el estilo de vida susceptibles de cambio, éstos son: la estrategia a través de la investigación por parte de los alumnos y que a través de videos como “Terapia de shock”, en donde muestran testimonios de jóvenes adictos en recuperación, este material lo utilizaron los ACD, para concientizar al resto de

sus pares. Los aportes de la práctica psicológica explican cómo lograr cambios significativos a través del trabajo con imágenes. Como paso previo a la solución de un problema se crea una imagen del mismo y se contempla desde diferentes posiciones y perspectivas. Este proceso ayuda a esclarecer la naturaleza de lo que se enfrenta y a visualizar con mayor claridad las soluciones

Otra estrategia que trasciende en los ACD, son los talleres como la que llevó a cabo el maestro Nicolás; éstos fueron dirigidos a padres y miembros de las familias en cuestión, toda vez que ellos aceptaron las propuestas, como bien dicen Ramos y Vázquez (2013, p. 408) “convertirlo en algo obligatorio podría no surtir los efectos deseados”. Que en este caso los resultados fueron positivos, ya que Samy y Roberto lograron concientizar su problema y concluyeron la secundaria para dar paso al siguiente grado académico. El trabajo en talleres y grupal abre la posibilidad de fortalecer el sentimiento de pertenencia y vinculación positiva y trabajar sobre actitudes usos y costumbres. La reflexión grupal implica una experiencia colectiva en la que se comparten experiencias, sentimientos y pensamientos con otras personas. Esto permite la participación activa y por lo tanto reflexiva en el aprendizaje de nuevos modelos y formas de vida. Es el método participativo es el que logra la movilización grupal para que los individuos cambien su estilo de vida.

Las estrategias preventivas para el consumo de drogas que se utilizaron en la telesecundaria 200 coinciden con las que plantea Aguirre (2008) en el manual que elaboró, dirigido en especial a la población adolescente y sus repercusiones en la salud y el desempeño escolar, a la vez plantea el desarrollo de una estrategia transversal que contempla el fortalecimiento de la resiliencia, el desarrollo de habilidades para la prevención y la construcción de un proyecto de vida. Las estrategias de prevención llevadas a cabo por los maestros con la organización y planeación del currículo constituye un ambiente de aprendizaje que de forma simultanea los actores de la comunidad configuran un modo de convivir a lo que Fierro (2013) llama Convivencia escolar, donde los valores, las formas o acciones como la manera de enfrentar los conflictos, la expresión de emociones, el tipo de protección que se brinda al alumnado son factores que forman parte de una escuela inclusiva. Los resultados del presente balance de acuerdo con los hallazgos en el trabajo de campo de esta investigación, con respecto a las

características de las prácticas inclusivas se concentran en el esquema 18, que se integran bajo las siguientes categorías resumidas:

- a. Actividades pedagógicas para la enseñanza.- Son las formas en que el maestro planifica, para desarrollar y proveer una serie de acciones, que se realizan a través de la participación de los alumnos consumidores de drogas y evalúa con base a los objetivos de enseñanza-aprendizaje, desarrollo del alumno, toma de decisiones en torno a asuntos de relevancia social, científica y solución de problemas, con logro del bien común e individual de los alumnos.
- b. Retroalimentación del maestro hacia el trabajo de los ACD.- Es cuando el maestro orienta, guía y evalúa las actividades que promueven el desarrollo mental constructivo de los alumnos y media entre el conocimiento y el aprendizaje, que establece la autonomía y autodirección de los alumnos.
- c. Convoa a reflexionar a los ACD sobre los problemas cotidianos.- Potencia los componentes metacognitivos y autorreguladores del conocimiento y la práctica empírica (saber cómo, por qué, cuándo y para qué se hace). Se asumen consecuencias de la toma de decisiones.
- d. Actitudes del maestro hacia el comportamiento de los ACD.- Son las diversas formas de carácter y personalidad del maestro que proyecta entre los actores, que de forma activa interactúan simultánea y recíprocamente en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a las actitudes de ambos, comportamientos, pensamientos, sentimientos, emociones y reflexiones, con logro del desarrollo formativo del alumno. (Sea éste procedimental, actitudinal, declarativo o valoral).

6.2 Características de las prácticas inclusivas

A partir del análisis de los resultados, se puede decir que en síntesis, las prácticas inclusivas de los profesores tienen las características que se presentan en el siguiente esquema:

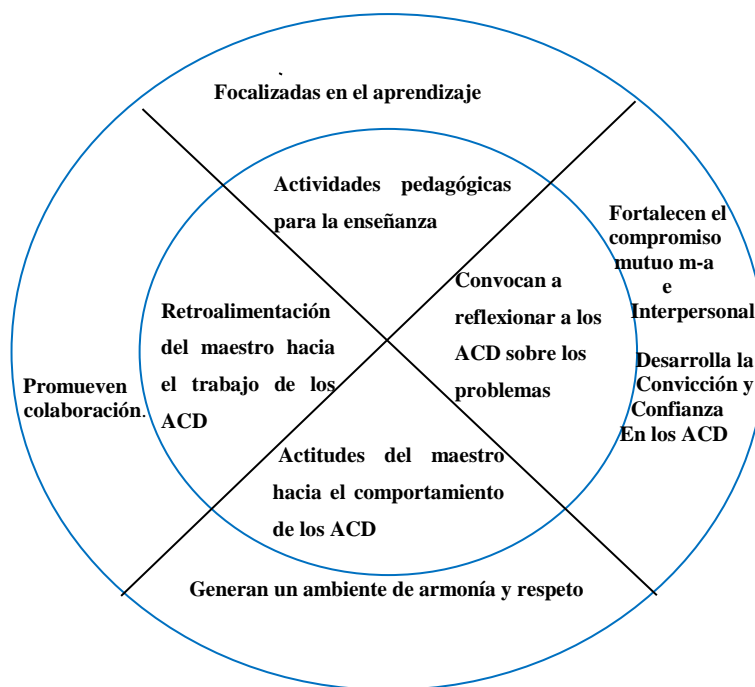


Ilustración 19 Las características de las prácticas inclusivas de los maestros (diseño propio).

El esquema resume las características de las prácticas inclusivas de la investigación realizada en la telesecundaria 200. Indica cinco características generales de los maestros que a través de sus prácticas inclusivas tienen éxito en los procesos de enseñanza y aprendizaje, éstas se distinguen por las siguientes características:

- a. Son focalizadas en el aprendizaje.
- b. Fortalecen el compromiso mutuo entre el maestro-alumno e interpersonal.
- c. Desarrollan la convicción y confianza en los ACD.
- d. Generan un ambiente de armonía, respeto y compromiso.
- e. Promueven la colaboración.

Estas situaciones pedagógicas, hacen énfasis en las acciones específicas y repetitivas que se muestran en el círculo interior del esquema, algunas de ellas se manifiestan o se enfatizan más en alguna de las categorías, como en el caso de las características de las que fortalecen el compromiso mutuo entre el maestro-alumno e interpersonal y la persistencia del desarrollo de la convicción y confianza en los ACD, que se ubican en un mismo espacio porque existe mucha relación entre ellas y es difícil separarlas, sin más, todas se manifiestan en las formas de trabajar de los maestros con los alumnos.

A continuación se explica a cada una de ellas:

- a. Focalizadas en el aprendizaje. Una característica de las prácticas inclusivas es que hacen énfasis en el aprendizaje, incluyendo el pensamiento crítico y además, mejorar el trabajo en equipo, con cohesión entre los pares donde hay lugar para el intercambio de ideas, intereses y contribuciones, dichas prácticas estimulan el aprendizaje consciente. Su método es el cuestionamiento mutuo, sobre qué se hace, cómo, por qué y cuál es el objetivo, esto accede a la existencia de las contradicciones y paradojas, tomando en cuenta que los conflictos no se consideran como amenazas, sino como retos por afrontar, con el propósito de estimular un debate al examen de sus problemas y de los problemas comunes en las que los alumnos participen con sus decisiones en la construcción de su sociedad. Las prácticas inclusivas no solamente buscan integrar a los ACD en los diferentes equipos de trabajo, sino que también buscan que dichos alumnos alcancen un aprendizaje significativo, es decir, que no se sacrifica el aprendizaje por buscar la inclusión, sino que se mantiene el objetivo primordial que es el aprendizaje de todos los alumnos. Es importante conocer las características de los alumnos y sus procesos de aprendizaje —los conocimientos previos y las capacidades que han desarrollado hasta el momento—; para fomentarles el deseo de conocer; el interés y la motivación por aprender.
- b. Fortalecen el compromiso mutuo. Las prácticas se distinguen por basarse en un compromiso mutuo entre el maestro y el alumno, aunque para esto se pasa por la contienda de la enseñanza formal e informal; del control a la libertad; de lo persuasivo

a lo prescriptivo; de lo convergente a lo divergente; sin embargo el objetivo de las prácticas inclusivas es ayudar a aprender y establecer metas realizables con estrategias eficientes como atender los intereses de los alumnos y acompañarlos en la realización de las tareas. El alumno establece el tipo de ayuda que espera de su maestro y sus pares; los acuerdos sobre cómo colaborar y ayudar a aprender cómo aprehender.

Este compromiso mutuo implica un diálogo respetuoso entre el profesor y los alumnos, para llegar a acuerdos básicos mediante una negociación que no siempre es fácil, ya que el profesor debe mostrar un equilibrio entre el cumplimiento de las normas y el respeto y sensibilidad hacia las situaciones particulares de cada alumno. Este contrato es lo que permite que las prácticas inclusivas se desarrollen en un marco institucional.

- c. Desarrolla la convicción y confianza en los ACD. Las prácticas incluyentes son especialmente importantes para los estudiantes que se encuentran en contextos de alto riesgo, en este caso, los ACD, ya que pueden proporcionarles un soporte que les ayude a encauzar su vida de forma positiva. Se entiende que la seguridad del sujeto es el proceso mediante el cual cada alumno adquiere mayor confianza en sus propias capacidades, de tal forma que adquiere la convicción de que es capaz de realizar una tarea. El maestro le delega poder y autoridad a los alumnos y les confiere el sentimiento de que son dueños de su propio trabajo o acontecer. Por ende las prácticas inclusivas son democráticas por promover según Freire (2009) la coherencia, la esperanza de un mundo mejor con capacidad de lucha, el respeto a las diferencias y valora más la transformación de la realidad con la manera congruente en que vive su presencia en el mundo; con el ejercicio de la curiosidad que convoca a la imaginación, la creatividad, intuición, a las emociones, a la capacidad de conjeturar, de comparar, para que participe en la búsqueda del perfil del hallazgo de su razón de ser la consideramos como una práctica inclusiva cuyos principales elementos son aquellos que informan los intereses y experiencias de los alumnos. La resiliencia es la capacidad de enfrentarse a situaciones adversas, superándolas y aprendiendo de ellas. A través de ella, una persona puede protegerse, reponerse ante una crisis y vislumbrar

la posibilidad de lograr mejores condiciones de vida. Se entiende como un proceso dinámico de adaptación que se da cuando se pasa por momentos difíciles. Implica la interacción entre los factores de protección y de riesgo presentes en la cotidianidad del ser humano, lo que significa que los alumnos deben aprender a saber arreglárselas por sí mismos, a hacer frente a las situaciones estresantes, a no abatirse ante la adversidad, a aceptar las modificaciones necesarias que implica la adaptación; es decir, la resiliencia, en tanto habilidad que desarrolla el individuo, constituye un elemento protector ante diversos riesgos como el consumo de drogas. La resiliencia ofrece la posibilidad de enfrentar un riesgo pues es una vía de salida ante una experiencia traumática que se presenta, con posibilidad de ser utilizada gracias al desarrollo de habilidades sociales y afectivas que permiten el manejo de emociones y el fortalecimiento de capacidades de autoevaluación, autovaloración y de adquisición de nuevos aprendizajes. Representa una reacción positiva de efecto duradero ante una situación desfavorable. A fin de lograr que los alumnos desarrollen la resiliencia, es necesario ofrecerles mecanismos cognitivos, emocionales y socioculturales, que apoyen su desarrollo integral. Esto implica que los docentes, mediante acciones guiadas, ofrezcan a sus alumnos la adquisición de la noción de adaptación positiva en contextos de adversidad, desarrollando su autoconfianza, el reconocimiento de sus necesidades y de su capacidad para comprender y actuar ante situaciones que les producen temor, desconfianza o intranquilidad. Asimismo, conlleva el fomentar y valorar el respeto que merecen por parte de otras personas; enseñarles cuáles son sus derechos y poner en marcha medidas a su alcance para protegerlos y, con esa base, abonar a la prevención de las adicciones. Una de las funciones que caracterizan a las prácticas inclusivas, es establecer y mantener la cohesión mutua entre las reglas y los insights, es decir conocer qué piensa el alumno, que quiere, cuál es su percepción, sus perspectivas, sus enfoques de las cosas y de su vida, para lograr un cambio a través de la participación e integración de su contexto, que resulte de estar no sólo en él, sino con él, y no de la simple adaptación en un concepto pasivo, sino por lo contrario, activo que domina la realidad y responde al desafío, que altera, crea y decide con

libertad, como señala Freire, ésta se consigue con la integración y participación de los ACD revelando en sus relaciones con libertad y seguridad, que se expresa en la firmeza con que actúan, deciden, con que discuten sus propias posiciones, con que aceptan reexaminarse con reflexión y acción con la finalidad de transformar la realidad.

- d. Generan un ambiente de armonía, respeto y compromiso. Las prácticas inclusivas se caracterizan por facilitar un ambiente adecuado para el aprendizaje que promueve la apertura, la disposición de correr riesgos y desafiar el reto, lo cual cultiva la motivación con reconocimiento y recompensa los esfuerzos con compromiso donde se obtiene una mejora continua. Los problemas de las adicciones en los alumnos, son indicadores de cambio, requieren transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje y están vinculados con los sentimientos y emociones de los alumnos, que se dejan ver a través de la interacción, socialización o bien en las dinámicas generadas por las formas de trabajo que procesa un ciclo como hacer, reflexionar, pensar y decidir. Para ello es necesario explorar, conocer y transformar las conductas de los alumnos, según Freire (1969) significa “un despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad realista; ubicado en la naturaleza y en la sociedad con capacidad, de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora”. Los profesores crean en la escuela factores protectores. Los factores protectores son característicos del ambiente que reduce el impacto negativo de las situaciones y condiciones estresantes. Para atenuar los factores de riesgo que se encuentran presentes en el ambiente, la sugerencia es enriquecer los vínculos afectivos, determinar límites claros y firmes en la relación; establecer y transmitir expectativas elevadas, además de brindar oportunidades de participación significativa en las actividades de convivencia escolar. Los ambientes protectores permiten desarrollar competencias relacionadas con el autocuidado que fortalecen la prevención del consumo de drogas. Las características de los ambientes protectores es que cumplen con condiciones estructurales adecuadas para la seguridad; fomentan el reconocimiento de riesgos y el

trabajo para prevenirlos, a partir de la búsqueda de información y la reflexión sobre ella, tanto en relación con uno mismo como con los demás. Para conformar ambientes armoniosos a través de la intervención docente será factible generar acciones dirigidas a los padres de familia, que incluyan la supervisión de actividades, el establecimiento de reglas claras, de metas y que se caractericen por la negociación y comunicación

- e. Promueven la colaboración. Como hemos venido anunciando son las prácticas cuya función principal es que los estudiantes participen con la responsabilidad y gestión del aprendizaje de tal forma que comparten con el profesor la autoridad y control del aprendizaje, que son formas de interacción en el aula y que construyen el cuerpo del ambiente de aprendizaje donde se vive en ella, siendo la mejor vía que lleva a la inclusión” Lizardi y Fierro (2013). El trabajo colaborativo es condesciende a solucionar problemas encaminados hacia un objetivo en común, donde se comparte el liderazgo, las tareas, son comprometidos flexibles y creativos, comparten ideas y tienen la facultad de evaluar y mejorar la calidad de la construcción de aprendizaje. Para Ainscow (2010) integración y participación son dos palabras que se conforman en una sola “incluyentes”, el cual es de uso común entre los planteamientos iniciales sobre educación especial, que trasciende hacia el nivel sociocultural y comunitario y que considera que es “un proceso sin fin, en vez de un simple cambio de estado, que depende de un desarrollo pedagógico y de organización continuo dentro de la educación general” (p.294). Los educandos aprenden en interacción con sus pares y las actividades creativamente diseñadas potencian el desarrollo y el aprendizaje.

La continuidad de estas características mantiene la vitalidad y el constante desarrollo de los alumnos. El aprendizaje se orienta hacia el potencial de aprender a aprehender, es decir el meta-aprendizaje, el cual caracteriza a las prácticas inclusivas porque es la base del autoconocimiento; en particular el saber hacer, por qué se aprende y se desea aprender. Para ello la participación en equipos, el valor y la voluntad para que dichos alumnos se examinen de manera metódica, lo que significa análisis y observación parcial de su propio ser con el valor de lo que observa en su espejo, donde se requiere disposición mental, esto es llamado por Freire, como las experiencias, las actitudes, los prejuicios y creencias compartidas por todos o por la

gran mayoría, conscientes que el funcionamiento de la responsabilidad se asume en el funcionamiento con relación al de los otros, y que espera lo mismo de los demás, dándose cuenta que de lo que aprenden y cómo lo han hecho, pueden decidir si corrigen el proceso o continúa con él. Las prácticas inclusivas superan la seguridad del ACD porque Freire menciona que “el valor que se genera en ellos, es por la comprensión del valor de los sentimientos, de las emociones, del deseo, de la inseguridad” Dar voz a los alumnos consumidores de drogas es respetarlos, es hacerlos partícipes de su vida, con responsabilidad social y política, de tal forma que cada alumno construya nuevo conocimiento, consciente que la diversidad de habilidades ayuda y apoya a lograr el objetivo establecido; que reconozca que los niveles de logro son diversos por la particularidad de ellos y se muestran con la realización de actividades designadas, que son llevadas a cabo con reglas, ejecutando valores como el respeto, solidaridad, compañerismo, honestidad, cordialidad y equidad, los cuales son necesarios para empoderar a los alumnos y facultarlos de autoridad con responsabilidad y autonomía centradas en experiencias respetuosas de la libertad que en ella se ejercite asumiendo decisiones; en el que el maestro es un modelo de integridad, congruente con su discurso y acciones que muestra ser un líder moral.

El reto de hoy, es lograr la participación de todos los alumnos sin distinción alguna, incorporar las diferentes tipos de inteligencias a los procesos de enseñanza y aprendizaje para lograr una concepción nueva del término educación, que permita pasar de la cultura de “la integración al de la inclusión” y es aquí donde el liderazgo moral tiene su función. Uno de los principales valores a desarrollar en el marco de las prácticas inclusivas son: delegación, autonomía, automotivación, responsabilidad y el valor de la libertad que descansa en el respeto; difícilmente un alumno consumidor de drogas accionará en libertad o incorporará su inteligencia a la mejora de ejecución de los procesos de enseñanza y aprendizaje si no se siente respetado. Motivados porque su fuente está en la realización personal orientándose hacia la automotivación, y congruente porque permite marcar sus prácticas de gestión en sincronía con las expectativas y valores de los estudiantes que forman parte de la comunidad escolar.

El liderazgo moral facilita el cambio, no lo produce, son finalmente los actores de la comunidad educativa quienes lo alcanzan, de forma flexible persigue la participación de los alumnos. Integra plenamente a los alumnos consumidores de drogas en un concepto valoral de

respeto, solidaridad, compañerismo, honestidad y cordialidad, que ayudan a concebir beneficios y asignación de recursos, facilitadores de la inclusión e integración de dichos alumnos en los que se agrupan como una unidad, orgullosos de su permanencia, que a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje se entrelazan y se hacen interdependientes. En las prácticas inclusivas se presentan los cambios, a partir del encuentro de diferentes ángulos de incidencia, intereses y contribuciones, que tienen lugar en el aprendizaje, el cual siempre está relacionado con las tareas, el trabajo y problemas, lo cual evita divagaciones en la discusión. Una escuela de gestión incluyente, congruente y motivadora cuya finalidad es la de incluir plenamente a todos los actores de la comunidad educativa con flexibilidad para que se sientan orgullosos de su relación con la escuela, fruto de la seguridad y confianza que le otorga el conocimiento de los valores que presiden en la interacción. Por lo tanto, una característica de las prácticas inclusivas es la diversidad, que está presente en las tradiciones, formas de vida, valores, cultura.

En definitiva, hay que destacar que los procesos de cambio en los estudiantes no son fáciles, hay un proceso complicado. Los ACD para que participen y se incluyan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pasan por diferentes estadios que son: de persuasión, prescripción y por último el de aprender a aprehender, en otras palabras los alumnos de forma gradual cambian su actitud hasta sentirse parte del grupo, con compromiso y responsabilidad de forma consciente. Para nuestro contexto educativo los hallazgos pueden ser soñadores. Sin embargo la diversidad permite la diferencia y los resultados al final son los que muestran los hechos. Algunos maestros de la Telesecundaria obtuvieron incentivos por la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Por aprovechamiento y retención de los estudiantes.

Las características de las prácticas investigadas convergen con los indicadores aportados por Booth y Ainscow como: Los recursos de apoyo se dirigen a prevenir las barreras de aprendizaje y a disminuir el etiquetaje de los (ACD). Se utilizan estrategias de evaluación de forma diferentes que se permita a los ACD mostrar sus habilidades.

Los profesores establecen formas de colaboración entre los ACD orientadas al aprendizaje y a su integración en el grupo. Se brinda a los ACD oportunidad de participar en actividades fuera del centro educativo. A cualquier ACD se le anima a que participe en música, teatro y actividades físicas. Los ACD son reconocidos por sus profesores cuando hacen algo bien.

Los profesores facilitan la inclusión de los ACD con los demás alumnos. La diversidad del alumno se utiliza como recurso para la enseñanza y aprendizaje. Exaltan el derecho a la diferencia y rechazan actos de discriminación. Los docentes ponen en práctica estrategias orientadas a valorar la diferencia en los estilos de aprendizaje que enriquecen el trabajo en clase. Las actividades o ejercicios que ponen los profesores reconocen los diferentes niveles de logro de los ACD.

Capítulo VII. Reflexiones finales

7.1 Conclusión

La escuela es una instancia que proporciona a los alumnos defensas para no iniciarse en el consumo de sustancias psicoactivas. Es decir, asistir a la escuela es un factor protector contra esa práctica. El ámbito escolar, junto con el familiar, debe proveer a los alumnos los instrumentos prácticos y morales para desenvolverse sanamente en la vida. Al tiempo que se transmiten conocimientos y valores, se moldean las actitudes y se afianzan o rechazan costumbres y prejuicios. El maestro, con su ejemplo y autoridad moral, está en situación ideal para influir en la conducta de sus alumnos. Tomar conciencia de ello es asunto importante, si de verdad los profesores aceptan la responsabilidad de su quehacer docente, así mismo pueden hacer que sus prácticas sean inclusivas para los ACD.

Las escuelas en las que prestan sus servicios juegan un papel primordial, porque es en ellas donde se puede brindar información actualizada sobre las drogas y sus efectos. Una tarea importante del profesor con prácticas inclusivas de ACD es la de identificar a aquellos que por primera vez prueban una droga o que la usan ocasionalmente, y a quienes ya tienen el hábito del consumo. Sin duda el ámbito escolar da al maestro una excelente oportunidad para reconocer los problemas personales, familiares y sociales que se relacionan con el uso de sustancias capaces de provocar adicción. Por eso es que una parte importante de su capacitación debe dirigirse a darle elementos para lograr ese diagnóstico. Es necesario que los docentes conozcan con cierta profundidad los efectos de las drogas más usadas en nuestro medio y aprendan a reconocer los problemas físicos y psicológicos que provoca su consumo.

Desarrollar habilidades cognitivas en sus prácticas inclusivas con los alumnos, favorece el hecho de que sean capaces de solucionar constructivamente, los problemas que les presenta la vida; tomar decisiones en relación con su salud, evaluando distintas opciones bajo la consideración de las consecuencias que cada una puede tener; explorar alternativas y efectos de

sus acciones y sus no-acciones, para adaptarse y responder con flexibilidad ante situaciones cotidianas, así como prepararse para analizar informaciones y experiencias de manera objetiva. El pensamiento crítico les ayudará a reconocer y evaluar los factores que influyen en las actitudes y la conducta, como son los valores, la presión de los pares y de los medios de comunicación.

Con el trabajo en equipo se fortalecen habilidades sociales. Las habilidades sociales expresan la importancia de fomentar la comunicación asertiva; la capacidad para expresar los deseos o las necesidades propias; la posibilidad de relacionarse de forma positiva con las personas con que interactúan, así como identificar la presión de los iguales, de hermanos, padres, de otros adultos y de la publicidad, para resistirse al uso de sustancias adictivas. Estas habilidades también le deben impulsar a colaborar de manera coordinada en la ejecución de un proyecto a fin de alcanzar un objetivo común. En su caso, las habilidades afectivas requieren de tener un conocimiento de sí mismo; manejar diferentes emociones y niveles de estrés; así como generar sentimientos individuales de autoconfianza y valía. De este modo la prevención de adicciones, lejos de ser un proceso añadido a la tarea de la escuela, se convierte en parte del conjunto de las actividades que contribuyen al desarrollo integral de los alumnos. Las prácticas inclusivas dejan abierta la posibilidad de que los maestros incorporen su estilo y sensibilidad presentes en el trato diario con sus alumnos. Es explotar y dinamizar una de las virtudes que suele cultivar a través de su experiencia: su actitud atenta, observadora y reflexiva, así como una postura empática con las situaciones de vida de los alumnos, lo cual es la base para determinar el carácter de las estrategias didácticas.

Tenemos en el panorama que el índice de inclusión de la UNESCO es sin duda un hecho realidad por los cinco maestros de la telesecundaria 200 que trabajan con alumnos vulnerables, por su exposición a drogas y a su contexto, en que normalmente son alumnos que quedarían fuera por sus condiciones de vida que rompen “la armonía individual y grupal, aparece la violencia dirigida al medio dentro del cual se consume, en este caso, en el establecimiento escolar, lo que se traduce en actos antisociales como la participación en riñas, vandalismo y robo, hasta situaciones más serias Furlan et.al. (2003).

Los maestros de la telesecundaria 200, se caracterizan por realizar estrategias pedagógicas utilizadas en el manejo de la relación que marcan una franja de la exclusión a la

inclusión; con la particularidad que cada maestro tiene para realizar con éxito el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ellos dan cuenta en sus prácticas de su intención para dar respuesta a las necesidades de los ACD, que hacen la diferencia de que no abandonen la escuela, sensibilizándolos, concientizándolos a través de la reflexión de sus problemas cotidianos movilizándolo la capacidad de trabajar con sus pares, la capacidad de tomar decisiones, la de resolver conflictos, de interesarse por las tareas, de asumir consecuencias, de saber y conocer como aprenden, de analizar y construir un nuevo conocimiento de aprendizaje.

Existen una serie de acciones que parten desde el trato respetuoso hasta de un cambio de paradigma con respecto al modo de considerar las dificultades educativas, como las ya mencionadas por Ramos y Vázquez (2013) y las plasmadas en el capítulo V en donde se considera la fase 1. La postura de los maestros de la telesecundaria 200 cuida bastante el trato a los alumnos, expone claramente las normas, manifiesta en sus acciones el respeto a los individuos y a la autoridad moral. Los docentes tienen sus objetivos bien definidos, saben cuáles son sus expectativas, motivan a los alumnos a la participación potenciando sus destrezas y se intenta pulir las limitaciones, que quizá en otro momento, se hubiesen apreciado como defectos u obstáculos para el aprendizaje. Los maestros también solicitan apoyo de los padres de familia y de la comunidad. En general tratan de desarrollar el clima adecuado para la enseñanza y el aprendizaje, todo sucede gracias a la responsabilidad y compromiso de los maestros y al gusto que tienen por su labor docente. Estas características encontradas, se asemejan a las características de las escuelas eficaces Stoll (1991) y a algunas características de los factores que señala Baños, et al. (2011, p.153), también estas acciones se asemejan con las estrategias de clase del paquete de recursos de la UNESCO.

El camino hacia la inclusión de los ACD, sería menos escabroso si se da en las escuelas un programa de prevención. Por lo tanto, el profesor debe saber —porque es un hecho científicamente probado— que la prevención del consumo de drogas es posible y exitosa. Sólo los mal informados y los pesimistas sostienen lo contrario, asegurando que la batalla está perdida. Numerosas naciones han demostrado que con buenos programas se puede disminuir el uso de drogas a cifras manejables. La posibilidad de que la drogadicción deje de ser el grave problema tanto de salud como social que hoy es, puede ser una realidad. Los ejemplos de países como

Suecia, Noruega y otros, que ya casi lo logran, deben proporcionarnos confianza y motivación suficientes para redoblar los esfuerzos preventivos. La sociedad, y no sólo la escuela, tienen que pensar este problema y proponer soluciones que no pasen por criminalizar, excluir o marginar, sino que ayuden a encontrar formas de tramitar los conflictos de otras maneras. Para que nadie sienta que no hay lugar para él o ella en la sociedad y corte todo lazo con lo común.

Cada escuela, cada aula, cada maestro, cada alumno se identifican por tener sus particularidades, entre ellas las expectativas, los sueños y los retos. Esto nos habla de la riqueza de la diversidad. Ha sido ingente esta experiencia para mí. He aprendido primeramente que la bondad de ayudar al otro es dejar una huella positiva interna al ser que lo necesita, dejando así mismo una satisfacción que engrandece a quien la realiza. Posteriormente se vislumbra un logro al crecimiento laboral, profesional y personal, donde cada día es un reto que es difícil, pero superado con esfuerzo de preparación, capacitación, con aptitud de ser docentes proactivos, propositivos y competentes para la solución de problemas. Sé que es imperativo el ser perseverantes para el logro de los objetivos y metas. Los docentes tenemos que poseer algunas características hábiles para dirigir, analizar y tomar decisiones. El ser maestro implica demasiados retos que enfrentar y cosas nuevas que inventar. El ser maestro trae consigo responsabilidades grandes, actitudes que dejan marcas en la vida de las personas. El maestro no sólo debe poseer el verdadero deseo y capacidad para comunicar a los otros las reflexiones y conceptos que han llegado a ser suyos a través de su propia experiencia de vida. Debe ir más lejos y tener un auténtico deseo y capacidad para estar en comunicación, ya que es este deseo y esta capacidad aquello que por encima de cualquier otra cosa impulsará al alumno hacia el esfuerzo necesario para la creación de algo que ha de ser suyo, y hacia el cultivo de una cualidad de pensamiento que será siempre provechosa para sí mismo y para el mundo.

Recomendaciones para la formación de profesores.

- a. Concientizarse de que nuestro rol trasciende a la formación integral de los alumnos, que somos un eje importante para la convivencia escolar, que a través de la organización, planeación de las actividades, retroalimentación con acompañamiento y evaluación,

conducidos con la congruencia de los valores, superamos la resolución de los conflictos y construir a través de la praxis factores de protección que brindaremos a los alumnos para que tengan la oportunidad de recibir una educación comunitaria con aprecio por la pluralidad.

- b. Incorporar contenidos sobre prevención, detección, diagnóstico, canalización e intervención educativa de los ACD, es ayudar en trato justo y adecuado en lugar de señalarles, castigarles, agredirles emocional y físicamente o de llevar conductas que en lugar de alentar el desuso de las drogas, lleguen a estimular el consumo, Ramos y Vázquez (2013) elementos que el adolescente tiene para justificar sus acciones, como bien dice el profesor Nicolás la educación debe ser “humanista.”
- c. Coordinar apoyos de actualización y acompañamiento a los actores docentes por parte de las instituciones especializadas en el consumo de drogas.
- d. Promover redes de intercambio de experiencias y aprendizaje de los actores docentes.
- e. Formar equipos de trabajo entre los actores docentes y los padres de familia, en el proceso de aprendizaje de sus hijos consumidores de drogas. Siguiendo las siguientes pautas:
 - Planificar estrategias de información, sensibilización y aceptación de las diferencias entre los padres de familia y la comunidad escolar, para lograr la inclusión de los ACD o no ACD.
 - Elaborar materiales de difusión para que los padres de familia dispongan de información básica en un lenguaje sencillo que les permita entender qué son las adicciones.
 - Orientar a los padres de familia en la detección de signos de alteración del desarrollo de sus hijos.
 - Organizar talleres para asegurar que los padres de familia comprendan el diagnóstico, entiendan las adicciones a las drogas como una enfermedad y reciban apoyo profesional.
- f. Y lo más importante implementar y adaptar los índices de inclusión en las aulas aportados por Booth y Ainscow (que se asemejan con las características de las prácticas inclusivas de los maestros de la telesecundaria 200), con el diseño de un proceso de monitoreo y seguimiento de los componentes pedagógicos y operativos en cada escuela, entre ellos diseñar criterios de evaluación a los ACD acordes con su ritmo de aprendizaje, que

especifiquen lo que se está acreditando. En la contienda de que hay que pasar por las cuatro etapas aportadas por los autores.

7.1.2 Estrategias que se aplican de la exclusión a la inclusión.

La inclusión es esencial para asegurar el derecho de la educación de todos los estudiantes, sin importar sus características o dificultades personales. Por lo cual, es necesario aplicar una pedagogía centrada en el alumno, capaz de educar con eficiencia, incluidos los que presentan problemas por consumo de drogas o los que no presentan. Como primer paso para ejercer educación inclusiva a los ACD o no ACD, conviene identificar su situación y características, en particular si se observa un ritmo de aprendizaje muy distinto al del grupo, para determinar qué acciones se requieren, es recomendable:

- a. Formación a los actores docentes de educación básica, para la detección y el diagnóstico oportuno de los componentes (problemas) que alteran los procesos de enseñanza-aprendizaje. Enfatizar los contenidos relacionados con la prevención de riesgos y causas del consumo de drogas.
- b. Diseño de un sistema de canalización inmediata de los ACD hacia instituciones de diagnóstico e intervención temprana. Contar con directorios actualizados que describan las opciones de servicios que se ofrecen para facilitar una canalización oportuna y eficiente. Para lograr esta información, el maestro debe estar consciente que hay carencias profesionales y aceptar con humildad y sin miedos que hay otras instancias de apoyo para solucionar problemas internos de la escuela.
- c. Establecer convenios de colaboración con organizaciones públicas y privadas y de la sociedad civil para coordinar acciones de planificación conjunta, promover apoyos, y proporcionar servicios de salud, diagnóstico, canalización y rehabilitación.
- d. Implementar programas de sensibilización e información que impulsen la inclusión de los ACD o no ACD en condiciones adecuadas para lograr su desarrollo ejerciendo su derecho a la salud, la educación, la cultura y el trabajo, con la participación de los sectores público, social y privado.

- e. Propiciar un trabajo en equipo colaborativo entre los actores docentes para la intervención y adecuación curricular que se requiera en la atención de los ACD.
- f. Hacer incluyentes y accesibles los recursos disponibles en materia de cultura, arte, deporte y recreación, para los ACD o no ACD y sus familiares.
- g. Promover mayor vinculación entre los servicios de educación básica, a fin de garantizar una transición planificada para cada ACD o no ACD.

7.1.3 Nuevas preguntas de investigación.

Pensar la escuela como un lugar para todos no es una utopía, sino, más bien, una construcción colectiva que implica tomar en cuenta a cada sujeto como un ser único, con unas características individuales que lo hacen participar en los contextos de forma diferente. En la mayoría de los docentes que participaron en esta investigación, se evidenciaron transformaciones acerca de la visión que se tenía con respecto a los ACD. Los docentes conciben a los ACD con necesidades educativas especiales como sujetos que, con características diversas, requieren de acompañamiento en el proceso educativo. La escuela constituye un agente primario de socialización y en ella confluyen alumnos, padres, profesores, por lo que supone un medio idóneo para la implantación de los programas preventivos y de promoción de la salud. La comunidad escolar se considera uno de los ámbitos privilegiados para prevenir o retrasar el consumo de drogas.

Actualmente en nuestro sistema educativo se integra el tema abordado en la investigación como tema transversal que compromete a toda la comunidad educativa. Es un programa que trabaja la Educación para la Salud como eje transversal, impartido por el profesorado, a través de las distintas áreas del currículo, basándose en dos conceptos claves:

Globalidad (todos los contenidos están relacionados entre sí) y Espiralidad (los contenidos están secuenciados en la educación básica). En este sentido, las prácticas inclusivas de los maestros constituyen una herramienta útil para guiar la intervención, valorar la pertinencia y estandarizar cada uno de los componentes de los modelos o programas que se propongan para llevar a cabo una intervención preventiva en el contexto escolar. Para lograr lo anterior, el Programa Nacional Escuela Segura ha desarrollado proyectos de difusión, formación y actualización, en temas

relacionados con el fortalecimiento de la seguridad escolar como es la prevención de las adicciones.

En este esfuerzo, el Programa ha contado con el apoyo continuo del Consejo Nacional contra las Adicciones (conadic), ya que tanto el sector educativo como el sector salud, asumen que el impacto de las adicciones en la población escolar es un asunto de interés colectivo que merece la intervención de toda la sociedad, en virtud de que, para afrontarlo, es indispensable la participación, el compromiso y sobre todo la colaboración de personas e instituciones que por su relación con la escuela y por la naturaleza de su labor, están en condiciones de coadyuvar en los procesos de prevención de las adicciones. El Programa Nacional Escuela Segura y el conadic, pusieron en marcha en el año 2008 la Estrategia Nacional de Capacitación en Prevención de Adicciones para docentes de Educación Básica, cuyo propósito se centra en brindar a los colectivos escolares herramientas teóricas y metodológicas para participar como agentes de prevención y de contención entre la población en edad escolar en torno al consumo de drogas. Por lo que en México se está trabajando en este rubro, y aunque no está solucionado se pretende maximizar esfuerzos de los docentes mexicanos para erradicar este mal.

A la luz del presente estudio, se abren líneas de investigación como:

¿Qué hacer, cuando los maestros no saben gestionar para atender las necesidades de los alumnos, cuando se ven incompetentes ante la situación o los obstáculos que representa el incluir a los ACD?

¿Cómo asegurar que cada maestro esté bien informado sobre los apoyos que ofrecen las instituciones gubernamentales?

¿Por qué los maestros temen apoyar y ayudar a los ACD y prefieren salir por la vía de la exclusión?

¿Cómo es el desarrollo personal y profesional o laboral de los alumnos ACD?, un seguimiento de egresados.

¿Qué se requiere para que desde la escuela, desde las telesecundarias, se puedan formar personas creativas, emprendedoras, con liderazgo?

Bibliografía

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: NARCEA S.A
- Aguilera, Ma. A., Muñoz, G. y Orozco, A. (2007) *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México, D.F.: INEE
Consultado el 20 de junio del 2011, en
http://www2.sepdf.gob.mx/equidad/comunidad_escolar/directivos/planeacion/herramienta/disciplina.pdf.
- Aguirre, J. (2008). *Orientaciones para la prevención de adicciones en escuelas de educación básica: manual para profesores de secundaria*. Alianza por la Calidad de la Educación. Programa Nacional Escuela Segura. Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Salud. 2008.
- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Guadalajara, Jalisco: SEP.
- Boehrer, J. (2002). On Teaching a Case. Kennedy School of Government, Harvard University, pp. 1-8.
- Booth, T., Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión, Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)
- Conde, S. (2011). *Entre el Espanto y la Ternura. Formar Ciudadanos en Contextos Violentos*. México: Cal y Arena. Consultado el 11 de marzo del 2012 en <http://es.scribd.com/doc/74716987/1/E-TRE-EL-ESPA-TO-Y-LA-TER-URA>
- Baños, J.; Vázquez, M.T.; Juárez, A. F.; Molina, E. S.; Rodríguez, M. & Pérez, M. A. (2011). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. Relevancia de la*

profesión docente en la escuela del nuevo milenio. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Guadalajara, Jalisco: Secretaría de Educación Pública.

Bazdresch, M. (2003). La metodología cualitativa y el análisis de la práctica educativa. En R. Mejía Arauz y S. A. Sandoval (coord.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica* (pp.178-191). Guadalajara, Jalisco: ITESO.

Bazdresch, M. (2009). La vida cotidiana escolar en la formación valorar: Un caso. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (3), pp.50-71.
Consultado el 1 de febrero del 2010 en
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art3.pdf>.

Berenzon, S., Medina, M.E., Carreño, S., Juárez, F., Rojas, E. y Villatoro, J. (abril, 1996). Los factores relacionados con el uso y el abuso de sustancias psicoactivas en estudiantes de enseñanza media y media superior de la República Mexicana. *Salud mental*, 19, 44-52.

Best, J.W. (1982). *Como investigar en educación*. Versión española, adaptación por Gonzalvo, G. Madrid: Ediciones Morata, S.A. (Trabajo original publicado en 1961).

Belloso, R. (2007). Didáctica Constructivista como Práctica Mediadora para una Cultura de Paz. REDHECS, 3, 15-30. Consultado el 11 de marzo del 2012 en www.urbe.edu/publicaciones/redhecs/historico/pdf/edicion_3/2-didáctica-constructivista-como-practica-mediadora.pdf

Berruecos, L. (2010). El cotidiano. *El consumo de las drogas en México*. Consultado el 20 de febrero de 2014, en <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/14513.pdf>

Bisquerra, R. (1996). *Métodos de Investigación Educativa*. Guía Práctica. España: ceac

Blanco, G. R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe*, 48, 55-72.

Booth, T.; Ainscow, M. UNESCO – CSIE (2000), *Índice de inclusión, Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. De la versión original en lengua inglesa: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK

Cave, D. (junio 11, 2012). México Revisa el Número de Víctimas en la Guerra Contra las Drogas y Apunta la Controvertida Cifra de 47.500 Asesinatos. En *idpc*, *The New York Times*. Consultado el 12 de marzo del 2012, en http://www.nytimes.com/2012/01/12/world/americas/mexico-updates-drug-war-death-toll-but-critics-dispute-data.html?_r=2

Calcario, J. (2008). Las veredas insólitas de la palabra. En R. Carrillo, E. Garduño y P. Martínez (Eds.), *Aulas abiertas. Voces de la diversidad*. (pp.93-99). México, D.F.: CONAFE. Secretaría de Educación Pública.

Campo, A., Fernández, A. y Grisaleña, J. (2005). La convivencia en los centros educativos: Un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 121-145. Consultado el 2 mayo del 2010, en <http://www.rieoei.org/rie38a07.pdf>.

Cárdenas, Z. (2013). El rol del o la educador como agente preventivo. Consultado el 3 de marzo de 2014, en http://prezi.com/_rxjywx155z6/copy-of-el-rol-de-el-o-la-educador-como-agente-preventivo/

Carlomagno, A. (2010). *Informe Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia* [versión electrónica]. UNICEF. Consultado el 20 de marzo del 2010, en <http://www.unicef.org/emailarticle/mexico/spanish/educacion.rhtml>

Castañe, N. (2008). *Adolescencia y drogas*. Consultado el 4 de marzo de 2014, en <http://www.monografias.com/trabajos36/adolescencia-y-drogas/adolescencia-y-drogas.shtml>.

Comisión Nacional contra las Adicciones Secretaría del Trabajo y Prevención social. (2011). *Lineamientos para la Prevención y Atención de las Adicciones en el Ámbito Laboral Mexicano*. STPS. México. 2011.

Consejo Nacional de Fomento Educativo. (Octubre 2010). Educación para todos. *Alas para la equidad*. Órgano Informativo del Consejo Nacional de Fomento Educativo, (28), 3-44.

De la Garza, E. (2005) *La Poco Fundamentada Founded Theory*. México, D.F.: UNAM.

Consultado el 10 de enero del 2011 en

<http://docencia.izt.uam.mx/egt/Cursos/MetodologiaMaestria/delaGarzaLoPoco.pdf>.

Derbarbieux, E. and Montoya, Y. (2003), Enquête de Victimation en Milieu Scolaire, Année 2002-2003, Ministère de l'Éducation Nationale, Paris.

Díaz, F y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes, para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México, D.F.: McGraw-Hill.

Donovan, P., Oñate, X., Bravo, G. y Rivera, M. T. (2008). Niñez y juventud en situación de riesgo: la gestión social del riesgo. Una revisión bibliográfica. *CIDPA Valparaíso*, 28, 51-78.

Duarte, J. (2005). Comunicación y convivencia escolar en la Ciudad de Medellín, Colombia: *Revista Iberoamericana de Educación*, (37), 135-154.

Duarte, J. (2010). Ambiente de aprendizaje: una aproximación conceptual. En SEP, SNTE, DGFC, (comp.), *Curso básico de formación continua para maestros en servicio. Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010. Lecturas de apoyo*. (pp. 5-22). Guanajuato: Secretaría de Educación de Guanajuato.

Durkheim, E. (2006). *Educación y Sociología*. México. Colofón. 2006.

Escuela Segura (2010). Herramientas Conceptuales *En escuela Segura en Territorio Seguro. Reflexiones Sobre el Papel de la Comunidad Educativa en la Gestión del Riesgo* (pp.11-39). EIRD. COMISIÓN EUROPEA. UNICEF. CECC

- Fierro, C. (2003). Los valores en la práctica docente y las preguntas por la calidad y equidad en la institución escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-32. Consultado el 4 de mayo del 2010 en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Fierro.pdf>.
- Fierro, C., Carbajal, P., Martínez, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para Reflexionar sobre la Convivencia en la Escuela*. México, D.F: Somos Maestr@s de ediciones, S.A. de C.V.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido*. Tierra nueva, Uruguay: Siglo XXI, editores, s.a. de c.v.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quién pretende enseñar*. (1era. reimpresión de la 1era. ed. en español; S. Mastrangelo, Trad.). México, D.F: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1993).
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. Organización y notas de Ana María Araújo Freire. (1era. reimpresión de la 1era. ed. en español; M. Morales Castro, Trad.). México, D.F: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 2005).
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Tierra nueva, Montevideo: Siglo XXI, editores, s.a. de c.v.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*: México, D.F.: Siglo XXI, editores, s.a. de c.v.
- Fundación de Ayuda para la Drogadicción. (1999). *Los docentes españoles y la prevención del consumo de drogas*. Recuperado el 2 de marzo de 2014, en http://www.fad.es/sala_lectura/docentes1999.PDF
- Furlan, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 10, (26), 631-639.

Furlan, A. y Spitzer, T. (2013). Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011. En Fierro, C., Lizardi, A., Tapia, G. y Juárez, M. *Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México*. pp. 71-113. México, D.F.: ANUIES.

Furlan, A. y Spitzer, T. (2013). Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011. En Ramos, A. y Vázquez, R. *El consumo y abuso de drogas, su relación con la violencia y los programas preventivos*. pp. 381-428. México, D.F.: ANUIES.

García, F. (2005). *Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado*. Comunicación presentada en las IV Jornadas de desarrollo humano y educación. Educar para el Cambio: Escenarios para el desarrollo humano, Universidad de Alcalá de Henares.

García, J. y Sáez, J. (2011). Entre el Enseñar y el Hacer aprender. Otras Lógicas Docentes. En J. Navarro (coord.), *La Formación Inicial y Permanente de Docentes*. *Revista Educ@rnos*, 1(2), pp. 11-52. Consultado el 13 de diciembre del 2011, en <http://www.revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@rnos2.pdf>.

García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A. y Puga, R. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. (pp. 88-103). México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Galtung, J. (2003). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los defectos visibles e invisibles de la guerra de la violencia*. Gernika: Bakeaz/Gernika Gogoratuz.

González, L. (2009). La Sistematización y el análisis de los datos cualitativos. En Mejía, R.

Sandoval, S. (coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. pp. 155-173. México: ITESO.

Horkheimer, M. (2000). Teoría tradicional y teoría crítica. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.

Ianni, N. (agosto-septiembre 2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. Cultura de centro y convivencia escolar [monografía virtual]. *Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*, (2), 1-13. Consultado el 22 de enero de 2011, en <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>.

Instituto para la atención y prevención de adicciones en la ciudad de México. (2011). *Prevención e información, camino para reducir demanda de drogas*. Portal ciudadano del Gobierno del Distrito Federal. Boletín de prensa 001/1. Consultado el 27 de febrero de 2014, en http://www.iapa.df.gob.mx/wb/iapad/boletin_001

Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz; Instituto Nacional de Salud Pública; Secretaría de Salud. (2012). *Encuesta Nacional de Adicciones 2011: Reporte de drogas*. México. INPRFM; 2012.

Instituto Nacional de Salud Pública (2008). *Encuesta Nacional de adicciones 2008*. Gobierno de México.

Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (2005). *Enciclopedia de los Municipios de México*. Gobierno del Estado de Guanajuato. Consultado el 3 de septiembre del 2012 en [.mx/work/templates/enciclo/guanajuato/municipios/11037a.htm](http://www.gob.mx/work/templates/enciclo/guanajuato/municipios/11037a.htm)

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2007). Telesecundaria: aportes y desafíos para una educación de calidad. En M. Á. Aguilar, R. D. L. Flores Vázquez, K. Butrón Yáñez (Eds.), *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe anual*, (pp.95-117). México, D.F.: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe/SEP.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2007). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional*. México, D.F.: SEP

Instituto Nacional sobre el abuso de drogas. (2004). *Cómo prevenir el uso de drogas en los niños y los adolescentes*. Consultado el 17 de febrero de 2014, en http://www.drugabuse.gov/sites/default/files/redbook_spanish.pdf

JIFE, (enero de 2012). Análisis de la situación mundial. En *Junta Internacional de Fiscalización de Estupefacientes. Informe de la junta Internacional de Fiscalización de Estupefacientes correspondiente a 2011* (pp.49-115). Nueva York, NACIONES UNIDAS. Consultado el 10 de marzo 2012 en <http://www.conadic.gob.mx/>.

Jiménez, M. (2012). “La experiencia del comedor escolar cómo práctica de responsabilidad y la construcción de una comunidad educativa centrada en alumnos. El caso de la escuela primaria vespertina Profr. José Sóstenes Rocha Lira en León Guanajuato, México” (en línea), en Fierro, C. y Fortuol, B. *Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática*. Quince casos de estudio, México.SEP-Conacyt. UIA León. Red latinoamericana de Convivencia escolar. Consultado el 6 de diciembre 2012. <http://www.convivenciaescolar.net/1ms/mod/resource/view.php?id=3445&subdir=/Caso41>.

Lobera, J. (2010). Programa de inclusión educativa comunitaria. *Alas para la equidad. Inclusión: valor esencial del Conafe*, 28, 10-12.

Lobera, J. (2010). 10 preguntas sobre educación inclusiva. *Inclusión: valor esencial del Conafe. Alas para la equidad. Órgano Informativo del Consejo Nacional de Fomento Educativo*, (28), 3-44.

Lobera, J. (2011). Programa de inclusión educativa comunitaria. Documento base. México, D.F. Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Mariño, Ma., González, C., Andrade, P. y Medina, E. (1998). *Validación de un Cuestionario para Detectar Adolescentes con Problemas por el Uso de Drogas*. División de Investigaciones Epidemiológicas y Sociales, Instituto Mexicano de Psiquiatría. Facultad de Psicología, México, D.F. UNAM.

Mateos, M.M. (1995). "Programas de intervención metacognitiva dirigidos a la mejora de la comprensión lectora: características y efectividad". En M. Carretero, J. Almaráz y P. Fernández. (Eds.), *Razonamiento y comprensión*. Madrid: Trotta.

Méndez, J.; Zorrilla, S. y Monroy, F. (1993). *Dinámica social de las organizaciones* (3era. Ed.) México: McGraw-Hill.

Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad. (2002). *Violencia y salud*. Consultado el 15 de febrero de 2014 en:
<http://www.msssi.gob.es/ciudadanos/violencia/violenciaSalud/home.htm>

Moliner, Lidón y Bagant, S. Jornadas de fomento de la investigación. *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela: un programa para ayudar a los padres y profesores a comunicarse mejor entre sí*. Consultado el 20 de febrero de 2014 en:
<http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi11/11.pdf>

Muñoz, G. (2008). *Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. *Revista Mexicana de investigación educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, 13 (39), 1195-1228. Consultado el 28 junio 2011 en www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/.

Murillo, F. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4, (1), 169-186. Consultado el 3 de diciembre de 2010 en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-mun1/art8.pdf>

Navarro, J. (2000) *Factores de riesgo y protección de carácter social relacionados con el consumo de drogas*. Madrid: Plan Nacional sobre Drogas. Consultado el 5 de marzo de 2014, en <http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/publica/pdf/factores.pdf>

Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud (2002), Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen, Washington.

- Ortega, P., Pozo, A. (2005). *No violencia y Transformación Social*. Barcelona: Icaria, S.A.
Recuperado 7 de mayo 2012 en <http://books.google.com.mx>.
- Ortega, S.B.; Ramírez, M.A. y Castelán, A. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 147- 169.
- Ortega, R., Sánchez,V., Wassenhoven, L., Deboutte, G. y Deklerk, J. (2005). Módulo A: Contexto, definiciones y conocimiento de la violencia escolar Unidad A1: Comprender la definición y el contexto de la violencia escolar (pp. 1-20). España y Bélgica. Consultado el 1 de abril de 2012 en www.vista-europe.org/downloads/Spanish/A1f.pdf.
- Pintus, A. (2005) .Violencia en la escuela: Compartiendo la búsqueda de soluciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, (37), 117-134.
- Procuraduría General de Justicia del Estado de Guanajuato. [Versión electrónica]. *Programa Estatal de Prevención de adicciones*. Consultado el 28 junio de 2010 en <http://www.guanajuato.gob.mx/pgjeg/prevenir/drogasprevención.pdf>.
- Reese, L., Kroesen, K., y Gallimore, R. (2009). Cualitativos y cuantitativos, no cualitativos vs. cuantitativos. En Mejía, R. y Sandoval, S. (coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. . Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. pp. 39-76. México: ITESO.
- Reyes, A. (2000). *Experiencias estudiantiles, ruralidad y género*. *Revista Iberoamericana*. Consultado el 8 de marzo de 2014, en <http://revistarayuela.ednica.org.mx/sites/default/files/Art.%20Alejandro%20Reyes%20Ju%C3%A1rez.pdf>
- Reynaga, S. (2009). Perspectivas Cualitativas de Investigación en el Ámbito Educativo. En Mejía, R. Sandoval, S. (coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. pp. 123-154. México: ITESO.

- Rodino, A. Ma., Monestel, N., Molestina, M., Villafranca, M. (2011). *X Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Desarrollo en las políticas de convivencia y seguridad escolar con enfoque de derechos*. En Sección II. El segundo ciclo del Informe Interamericano de la EDH y el X Informe. Costa Rica: Servicios especiales del IIDH.
- Rodríguez, N. (2005). Guía de estudios. *Los tres paradigmas de la investigación en educación*. Escuela de Educación. U.C.V. Caracas: Autor.
- Santos, A. (2009). *Oportunidades educativas en Telesecundaria y factores que la condicionan*. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, vol. XXXI, núm. 3; México. Centro de Estudios Educativos; pp. 11-52.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Programa Nacional de Escuela Segura. Orientaciones para la prevención de adicciones en las escuelas de educación primaria*. SEP. México.
- Soledad, M. (2010). *Análisis del registro de intervenciones preventivas sobre el consumo de drogas en adolescentes escolarizados de la provincia de Córdoba, Argentina*. Consultado el 17 de febrero de 2014, en http://www.observatorio.gov.ar/universidades/Tesis_Maestria_Salud_Publica_BurroneMS.pdf
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies En: N. Denzin y. Lincoln (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Sage: 443-446. Thousand Oaks.
- Stake, R. (2010). Investigación con estudio de caso. Madrid: Morata
- YIN, R. (1993). Case Study Research. Design and Methods, e. Applied Social Research Methods Series. Beverly .5
- Terrón, F. (2003). *Construir la comunicación entre la familia y la escuela como una relación de confianza*. Barcelona: Graó Editorial.
- Torres, R., Ochoa H., Ibarra, F. y Ramírez, A. (2008). Acompañamiento de jóvenes ante situaciones de riesgo. *Manual para profesores*. Guadalajara, Jalisco: ITESO.

UNESCO, (1994): *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. París.

UNESCO, (2004): *Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*: Santiago, Chile, mayo 2004. Consultado el 17 de marzo 2014, en http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201305151247270.temario_abierto_educacion_inclusiva_manual2.pdf

UNESCO, (18 de julio 2008). *La Educación Inclusiva: El Camino Hacia el Futuro*. En Cuadragésima octava reunión. Centro Internacional de Conferencias Ginebra (pp.3-36). *Conferencia Internacional De Educación ED/BIE/CONFITED 48/3*.

UNESCO, (2003). *Superar la Exclusión Mediante Planteamientos Integradores en la Educación. Un Desafío y Una Visión*. Documento Conceptual. *Sección de la primera infancia y educación integradora. División de Educación Básica*. Consultado el 14 de mayo de 2013, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>.

Universitat Jaume. Jornades de foment de la investigació. *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela: un programa para ayudar a los padres y a los profesores a comunicarse mejor entre sí*. Barcelona, España. Consultado el 4 de marzo de 2014, en <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi11/11.pdf>.

Vallejos, J. (2004). *Consumo de drogas y factores de riesgo y protección en escolares de educación secundaria*. Lima: DEVIDA.

Vega, A. (2006). *Los padres y madres ante las drogas en la adolescencia: propuestas educativas*. Consultado el 4 de marzo de 2014, en <http://enfamiliafad.org/userfiles/file/PropuestasEducativas.pdf>

Velázquez, L. Ma. (2009). *El cuerpo como campo de batalla. Biblioteca mexiquense del bicentenario*. Estado de México: Servicios Educativos Integrados.

Villoro, L. (1990). Creer, saber y conocer. México: Siglo XXI

Warnock Report. (1979). Special Educational Needs. Report of the Committee of inquiry into Education of Handicapped Children and Young People. London: HMSO.

Anexos

ANEXO 1

POSIT

Fecha: _____ Nombre: _____ Edad: _____
Sexo: _____ Escolaridad: _____
Terapeuta: _____

El propósito de estas preguntas es ayudarnos a conocer la forma en que mejor podemos ayudarte. Por esto, trata de contestar las preguntas con franqueza. Este no es un examen, no hay respuestas correctas o incorrectas, pero por favor trabaja con cuidado. Todas las preguntas son confidenciales. Contesta todas las preguntas. Si alguna de ellas no se aplica directamente a ti, escoge la respuesta que más se acerque a la verdad en tu caso.

PREGUNTAS

1. ¿Has tenido dificultades porque consumes drogas o bebidas alcohólicas en la escuela?
2. ¿Se aburren tus amigos en las fiestas donde no sirven bebidas alcohólicas?
3. ¿Te has hecho daño o has hecho daño a otra persona accidentalmente estando bajo el efecto del alcohol?
4. ¿Sueles perderte actividades o acontecimientos porque has gastado demasiado dinero en drogas o bebidas alcohólicas?
5. ¿Has sentido que eres adicto (a) al alcohol o a las drogas?
6. ¿Llevan tus amigos drogas a las fiestas?
7. ¿Has comenzado a consumir mayores cantidades de drogas o alcohol para obtener el efecto que deseas?
8. ¿Te vas a veces de las fiestas porque no hay en ellas bebidas alcohólicas o drogas?
9. ¿Sientes un deseo constante de consumir bebidas alcohólicas o drogas?
10. ¿Has tenido un accidente automovilístico estando bajo el efecto del alcohol o de drogas?
11. ¿Olvidas lo que haces cuando bebes o te drogas?
12. El mes pasado, ¿manejaste un automóvil estando borracho(a) o drogado(a)?
13. ¿El uso del alcohol o de las drogas te produce cambios repentinos de humor, como pasar de estar contento(a) a estar triste, o viceversa?
14. ¿Pierdes días de clase o llegas tarde a la escuela por haber consumido bebidas alcohólicas o drogas?
15. ¿Te han dicho alguna vez tus familiares o amigos que debes reducir el uso de bebidas alcohólicas o drogas?
16. ¿Discutes seriamente con tus amigos o familiares por el uso que haces de las bebidas alcohólicas o drogas?
17. ¿Las bebidas alcohólicas o las drogas te han inducido a hacer algo que normalmente no harías, como desobedecer alguna regla o ley, o la hora de llegar a casa, o a tener relaciones sexuales con alguien?

18. ¿Tienes dificultades en tus relaciones con alguno de tus amigos debido a las bebidas alcohólicas o drogas que consumes?

19. ¿Has sentido que no puedes controlar el deseo de consumir bebidas alcohólicas o drogas?

ANEXO 2

CUESTIONARIO SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR PARA ALUMNOS Y ALUMNAS DEL GRADO DE PRIMERO GRUPO B Y SEGUNDO GRUPO A DE LA TELESECUNDARIA 200

Como seguramente sabes, estamos intentando conocer los problemas que afectan a los alumnos y alumnas de esta escuela. Por eso, necesitamos saber qué cosas suceden entre los estudiantes. Te pedimos que leas atentamente las siguientes preguntas **y respondas con sinceridad. No es necesario que escribas tu nombre.**

Nombre de la escuela: _____ Fecha: _____ Turno: _____

Sexo: _____ Edad: _____ Grado: _____

¿Con quién vives? Puedes elegir más de una

Padre

Madre

Hermanos

Otros familiares

¿Cuántos hermanos/as tienes? Mayores que tú _____ Menores que tú _____

Contesta los siguientes enunciados

| | Verdadero | Más o menos | Falso | Nc |
|---|-----------|-------------|-------|----|
| 1. Cuando tengo un problema pido ayuda a los maestros/as | | | | |
| 2. Entre mis compañeros/as, nos ayudamos los unos a los otros | | | | |
| 3. Pienso ingresar en la universidad | | | | |
| 4. Tengo buenas calificaciones en la escuela | | | | |
| 5. Conozco gente que vende drogas | | | | |
| 6. Encuentro más cariño y afecto en la banda que en mi casa | | | | |

| | | | | |
|---|-----------|-------------|-------|----|
| 7. Me cuesta trabajo expresar mis sentimientos | | | | |
| 8. Si me pegan, pego | | | | |
| 9. En mi casa se respetan las leyes | | | | |
| 10. La escuela me servirá para encontrar un futuro mejor | | | | |
| 11. Otros muchachos me han obligado a formar parte de una banda | | | | |
| 12. Tengo hijos | | | | |
| 13. En mi casa hay luz eléctrica | | | | |
| | Verdadero | Más o menos | Falso | Nc |
| 14. Pertenecer a una banda me daría seguridad | | | | |
| 15. Pienso terminar la secundaria | | | | |
| 16. En mi casa siempre hay algo para comer | | | | |
| 17. En mi casa hay agua potable (de la llave) | | | | |
| 18. Hago labores en el hogar | | | | |
| 19. Pertenezco a una banda | | | | |
| 20. Hago tres comidas al día | | | | |
| 21. En caso de necesidad económica, yo vendería drogas | | | | |
| 22. La vida es dura y hay que sufrir y dejar de sufrir | | | | |
| 23. La venganza es necesaria para que no abusen de mí | | | | |
| 24. Las mujeres son tan inteligentes como los hombre | | | | |
| 25. Si me invitan a tomar, me veo obligado a tomar | | | | |
| 26. A las mujeres les gusta provocar | | | | |
| 27. La policía en general es corrupta | | | | |
| 28. Si no te descubren, no importa romper la ley | | | | |

| | | | | |
|---|-----------|-------------|-------|----|
| 29. Mi escuela es más violenta que las demás | | | | |
| 30. La banda protege a su propio barrio | | | | |
| 31. Los hijos vienen cuando Dios dispone | | | | |
| 32. No usaría anticonceptivos porque es pecado | | | | |
| 33. Si mi novio/a me pega, tengo el derecho de golpearle | | | | |
| 34. La policía del barrio de mi casa nos protege | | | | |
| 35. Mi barrio es violento | | | | |
| 36. Soy un buen estudiante | | | | |
| 37. La justicia y buenas maneras son solo para los ricos | | | | |
| 38. Si mi novia/o me quiere, debe tener relaciones sexuales conmigo | | | | |
| 39. Mi casa es más violenta que las demás | | | | |
| 40. Es normal unirse a una banda sólo mientras se es joven | | | | |
| 41. Nací pobre y moriré pobre | | | | |
| | Verdadero | Más o menos | Falso | Nc |
| 42. No me relaciono con gente que considero inferior | | | | |
| 43. Además de ir a la escuela, tengo un trabajo | | | | |

¿Cuántas veces te han sucedido las siguientes experiencias EN LOS ÚLTIMOS TRES MESES?

| | Muchas + de 10 | Pocas 1 a 9 | Ninguna | Nc |
|--|-------------------|-------------|---------|----|
| 44. He tenido relaciones sexuales | | | | |
| 45. Mi papá le ha pegado a mi mamá | | | | |
| 46. Algún compañero/a me ha golpeado en la escuela | | | | |
| 47. He utilizado armas en las peleas | | | | |

| | | | | |
|--|-------------------|-------------|---------|----|
| 48. Me he sentido amenazado por algún compañero/a | | | | |
| 49. Mis profesores se han portado bien conmigo y me han ayudado | | | | |
| 50. He insultado a algún compañero/a | | | | |
| 51. Mis padres han ido a la escuela y han hablado con los profesores | | | | |
| 52. Algún adulto ha abusado sexualmente de mí | | | | |
| 53. He tenido relaciones sexuales sin utilizar anticonceptivos | | | | |
| 54. Me han robado en la escuela | | | | |
| 55. Mis padres me han pegado, insultado, amenazado o despreciado | | | | |
| 56. Algún maestro/a me ha propuesto tener relaciones sexuales | | | | |
| 57. Me he defendido de los demás a golpes | | | | |
| 58. He sido testigo de peleas violentas entre personas | | | | |
| 59. He tenido miedo de venir a la escuela | | | | |
| 60. He golpeado a algún compañero/a | | | | |
| 61. Algún compañero/a me ha insultado en la escuela | | | | |
| 62. Me he sentido excluido o aislado por algún compañero/a | | | | |
| 63. Comparto mi cama con alguien más | | | | |
| 64. Algún compañero/a ha abusado sexualmente de mí | | | | |
| 65. He consumido algún tipo de droga (también bebidas alcohólicas) | | | | |
| 66. Algún maestro/a me ha insultado | | | | |
| | Muchas + de 10 | Pocas 1 a 9 | Ninguna | Nc |
| 67. He sentido que la vida es buena y soy feliz | | | | |
| 68. He pensado dejar la escuela | | | | |
| 69. Algún maestro/a me ha golpeado | | | | |
| 70. He sido testigo de muertes violentas o suicidios | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 71. He pensado que no valgo nada | | | | |
| 72. He vendido drogas | | | | |
| 73. Si alguien más fuerte que yo me amenaza, busco ayuda | | | | |
| 74. He amenazado a otra persona | | | | |
| 75. He abusado sexualmente de otra persona | | | | |
| 76. En la escuela me he sentido bien porque tengo amigos | | | | |
| 77. He portado armas cuando vengo a la escuela | | | | |
| 78. Algún maestro/a me ha amenazado o me ha metido miedo | | | | |
| 79. He excluido o aislado a algún compañero/a | | | | |
| 80. Mi hermano/a me ha golpeado | | | | |

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Aplicación del cuestionario sobre Convivencia, Violencia y Experiencias de Riesgo-COVER- (Ortega y Del Rey, 2003).

Se dieron indicaciones de acuerdo al cuestionario leyendo con todo el grupo (30 alumnos aprox.) las primeras indicaciones; pasando la segunda parte, para aclarar como tenían que contestar.

Nota. Se solicitó a cada uno de los alumnos redactara una experiencia propia sobre violencia en cualquiera de las posiciones: espectadores, ejecutor o víctima. El episodio de violencia relatado podría ser dentro o fuera de la escuela. La instrucción para esta parte fue: “por favor, cuéntame un episodio violento, ya sea que lo hayas observado, o bien, participado. Narra dónde, cuándo, cómo. Puedes agregar cuantas hojas desees”. (pp. 30,31) .Se le preguntó al maestro si tenía algún trabajo, hecho por el alumno, donde mostrara el problema de adicciones.

El cuestionario proporciona información para comprender cómo es la convivencia de los alumnos de dichas Telesecundarias en los contextos escolar y social inmediatos (escuela, colonia y hogar). El análisis incluye las condiciones de vida de los estudiantes, y actitudes y conductas de riesgo.

Duración de la aplicación del cuestionario de 35 a 45 minutos. (Anexo 2).

Dicho cuestionario proporciona los porcentajes de cuatro dimensiones: **Condiciones de vida**, valor personal y sociabilidad; **actitudes y conductas de riesgo**, implicación directa en violencia interpersonal; de las cuales solo se analizarán: **Condiciones de vida; Actitudes y conductas de riesgo**; ambas dimensiones se han analizado en contextos semejantes en el 2006 con una muestra de 402 alumnos de ocho escuelas secundarias de la coordinación 076 ubicadas en la zona suroeste de la ciudad de Toluca, México, pertenecientes al subsistema estatal (Velázquez, 2006); posteriormente en 10 escuelas secundarias de dos zonas distintas de la ciudad de Toluca; y 8 de la coordinación número 13 de SEIEM más 8 de la supervisión 076 hacen el total de 26 escuelas secundarias, ubicadas en cinco ciudades: Toluca, Metepec, Tenango del Valle, Almoloya de Juárez y Zinacantepec (Velázquez, 2006/2007).

ANEXO No. 3

Indicadores

| |
|--|
| Los profesores establecen formas de colaboración entre los alumnos orientadas al aprendizaje. |
| Los profesores conducen acciones para que los alumnos aprendan a reconocer (necesidades de sus compañeros) y a ofrecer su ayuda cuando lo necesitan. |
| Los profesores establecen formas de colaboración entre los alumnos orientadas a que todos se sientan parte del grupo. |
| Los alumnos realizan acciones en favor de otros más necesitados. |
| Los profesores conducen actividades para que los alumnos sumen su esfuerzo ante necesidades, problemas o situaciones sociales locales. |
| Se evalúa de igual manera a niños y niñas. |
| Cualquier alumno tiene la posibilidad de participar en grupos deportivos, culturales o artísticos. |
| Los profesores reconocen la capacidad de los alumnos para hacer un buen trabajo. |
| Los alumnos son reconocidos por sus profesores cuando hacen algo bien. |
| Se sanciona de igual manera a los niños y a las niñas. |
| Los profesores facilitan la participación de niños y niñas de igual manera. |
| Los docentes ponen en práctica estrategias para la participación en el aula de alumnos con NEE. |
| Los docentes ponen en práctica estrategias orientadas a reconocer la diversidad cultural de los alumnos y sus familias. |
| Los docentes ponen en práctica estrategias orientadas a valorar la diferencia como algo que enriquece el trabajo en clase. |
| Las actividades o ejercicios que ponen los profesores reconocen los diferentes niveles de logro de los estudiantes. |
| Se dispone de tiempos y actividades para los alumnos con capacidades especiales dentro del tiempo de clase. |
| Los profesores preparan actividades especialmente para los alumnos de bajo logro. |
| Los criterios de evaluación reconocen la diversidad de niveles de logro de los estudiantes. |
| Las actividades o ejercicios que ponen los profesores aprovechan las diferencias en los estilos de aprendizaje de los estudiantes. |

ANEXO No. 4


CUESTIONARIO




(PARA DIRECTIVO Y MAESTRO)

PREGUNTA 1.








¿Cómo están conformadas las Telesecundarias que investigaré?



OBJETIVO.




 Conocer la organización de las Telesecundarias seleccionadas.

1. ¿Las Telesecundarias seleccionadas son de organización completa?
 -  Personal administrativo
 -  Personal académico
 -  Personal de limpieza

2. ¿Cuál es la visión, misión y valores de las Telesecundarias seleccionadas?

3. ¿Cómo es la infra estructura de las Telesecundarias seleccionadas?
 -  Aulas
 -  Talleres
 -  Canchas
 -  Patios
 -  Auditorios
 -  Baños
 -  Áreas verdes

4. ¿Cuántos estudiantes contiene la matrícula de las Telesecundarias seleccionadas?
 -  Grupos
 -  Edad y sexo

5. ¿Cuál es el perfil de los maestros y director?
 -  Edad y sexo
 -  Preparación académica
 -  Antigüedad

6. ¿Cuál es la currícula de las Telesecundarias seleccionadas?











(PARA MAESTRO y/o DIRECTIVO)

- 2ª. Conocer si en las Telesecundarias hay estudiantes que consumen drogas y cómo los identifican lo maestros
 - 2b. Conocer los factores de riesgo identificados por los maestros que inducen a los estudiantes a consumir drogas.
-
1. ¿Cuántos alumnos ha detectado que son consumidores de drogas en lo que va del presente periodo escolar?
 - Se auto margina del grupo
 - Sí.
 - No.
 - A veces.
 - ¿Cómo manifiesta dicha auto- marginación?
 - Es marginado por el grupo.
 - Sí.
 - No.
 - A veces.
 - ¿Cómo manifiesta dicha marginación?
 - Presenta algún cambio físico.
 - ¿Cuál?
 - ¿Cuándo?
 - Presenta alguna conducta específica.
 - ¿Cuál?
 - ¿Cuándo?
 - ¿Dónde?
 - ¿En qué momento comenzó a llamarle la atención?
 3. ¿Su alumno le pide ayuda?
 - Sí.
 - No.
 - Desde el principio de este periodo escolar.
 - ¿En qué otro momento?
 4. ¿Qué factores ha detectado Ud. como promotores del consumo de drogas?
 - Problemas familiares
 - ¿Cuáles?
 - Circulación comprobada de la droga fuera de la escuela
 - Modo de manutención del alumno.
 - Desequilibrio emocional del alumno:
 - Sentimiento de abandono

- Soledad
 - Otro/s
 - Medio escolar hostil
 - General
 - Por parte de la Dirección
 - Por parte de los compañeros
 - Por parte del o de los maestros.
5. ¿Qué hizo Ud. cuando se dio cuenta del problema?
- Llevó el caso a la dirección.
 - Habló con él.
 - Habló con el grupo:
 - Abordando el problema de manera general.
 - Abordando el problema del o los casos particulares.
 - Recurrió a los padres para tener más información.
 - ¿Pidió ayuda de alguno de los servicios de apoyo de educación especial?
 - ¿Cuáles?
 - ¿Cuándo?
 - ¿Dónde?
 - ¿Se la brindaron al o a los alumnos?
 - ¿Durante qué tiempo?
 - ¿Siguió alguna otra estrategia. ¿Cuál?
6. ¿Qué apoyo recibieron?
- Usted.
 - ¿De parte de quiénes?
 - ¿De qué manera?
 - ¿En qué momento?
 - ¿Durante qué tiempo?
 - ¿Alguna otra particularidad que quiera señalar?
 - El o los alumnos
 - ¿De parte de quiénes?
 - ¿De qué manera?
 - ¿En qué momento?
 - ¿Durante qué tiempo?
 - ¿Alguna otra particularidad que quiera señalar?
7. Después de su intervención: ¿Continuaron las dificultades de su alumno o sus alumnos con dicho problema?
- Mencione cuáles fueron
 - 1.
 - 2.
 - 3.

8. Si continuó el problema con el o los alumnos: Especifique qué estrategia implementó ante determinadas circunstancias:
 1. Observar.
 2. Analizar.
 3. Proceder.
9. ¿Cuáles son las principales actividades para incluir a los alumnos consumidores de drogas en los procesos de enseñanza-aprendizaje?
10. ¿De qué forma los integra al grupo para que no sean rechazados por sus compañeros?
11. ¿Cuáles son las principales estrategias que utiliza para incluir a todos sus alumnos?
12. ¿Cuáles son las barreras de aprendizaje que tienen los alumnos y los alumnos consumidores de drogas y que hace para dar solución a esas barreras?
13. ¿Hay violencia dentro y fuera de la escuela?
14. ¿Cómo es la violencia fuera y dentro de la escuela?
15. ¿Qué factores de riesgo caracteriza la escuela?
16. ¿Cuáles son las causas que provocan violencia?

A los alumnos:

-  ¿Te gusta venir a la escuela, por qué?
-  ¿Qué asignaturas te gustan?
-  ¿Consumes droga?
-  ¿Formas parte de una pandilla y cómo convives con sus integrantes?
-  ¿Por qué hay violencia en la escuela y fuera de la escuela?
-  ¿Has visto hechos violentos?
-  ¿Te respeta tu maestro, es justo?
-  ¿Cómo es el maestro contigo?
-  ¿Respetas el reglamento?
-  ¿Qué sanciones pone el maestro si no lo cumples o no haces las tareas?

ANEXO No. 5

A los profesores:

¿Cuáles son las principales causas que influye para ejercer su práctica educativa ?... ¿cómo se ven involucradas esas causas, o si influyen o no influyen en los procesos de inclusión?

En los procesos de enseñanza y aprendizaje ¿cómo hacen participar a los alumnos, en especial a los que consumen droga, cómo los incluyen?

En su planeación diaria... ¿diseña estrategias especiales o las modifica para alumnos que consumen droga?

¿Los alumnos participan en todos los eventos, y qué pasa cuando no participan?

¿Qué factores o elementos toma en cuenta para incluir a los estudiantes consumidores de drogas?

¿Cuáles son esas prácticas escolares que incluyen a estudiantes con problemas de adicciones?

¿Qué actividades selecciona para incluir a estudiantes consumidores de drogas? y ¿cuáles han sido sus consecuencias?

¿Cómo se organizan para llevar a cabo las prácticas inclusivas?

¿Cuál es el propósito de diseñar un reglamento?

¿De qué manera construye las normas para la convivencia en aula y por qué son importantes?

¿Quiénes son los actores que toman en cuenta para llevar a cabo esas prácticas escolares incluyentes?

¿Qué estrategias aplica para incluir a los alumnos consumidores de drogas?

¿Cuáles son los principales motivos para realizar prácticas de participación a dichos estudiantes?

¿De qué forma apoya a los alumnos consumidores de drogas?

A los alumnos:

¿Participas en todos los eventos?

¿Participas en todas las actividades que la maestra indica y de qué forma?

¿Te gusta trabajar en equipo?

¿Tus ideas son respetadas?

¿Cuándo tienes dudas preguntas a la maestra, te ayuda?

¿Cuándo tienes algún problema recurre a tu maestro?

¿La maestra trata a todos por igual, te respeta?

¿Si no participas en algún evento o actividad, que pasa?

¿Cuáles son las reglas de la escuela y de tu salón, qué pasa cuando no las cumples?

