

**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS DOCENTES EN
TORNO A LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN ALUMNAS DE
LA ESCUELA PRIMARIA “EDUCACIÓN Y PATRIA”**

Annia Ithzel Hernández Friederich

Apetatitlán de Antonio Carvajal, enero 2025.

**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS DOCENTES EN
TORNO A LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN ALUMNAS DE
LA ESCUELA PRIMARIA “EDUCACIÓN Y PATRIA”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A :

Annia Ithzel Hernández Friederich

ASESORA:

Mtra. María Guadalupe Torres Nava

Apetatitlán de Antonio Carvajal, enero 2025.

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Apetatitlán, Tlax., a 08 de enero 2025.

**C. ANNIA ITHZEL HERNÁNDEZ FRIEDERICH
PRESENTE.**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo Intitulado: **“Las representaciones sociales de las docentes en torno a las conductas disruptivas en alumnas de la Escuela Primaria “Educación y Patria”**. Opción Tesis de la Licenciatura en Pedagogía y a solicitud de su asesor Mtra. María Guadalupe Torres Nava, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución

Por lo anterior, se dictamina favorable su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.



U. S. E. T.
**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
**UNIDAD 291
TLAXCALA**

ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”


MTRO. VÍCTOR REYES CUAUTLE
DIRECTOR
DE LA UNIDAD UPN 291 TLAXCALA

“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

DEDICATORIA

Dedico esta tesis con profundo respeto y gratitud a la memoria del Dr. Daniel Antonio Jiménez Estrada, quien guio gran parte de este trabajo de investigación. Su sincero interés y dedicación en todo momento marcaron una huella imborrable en mi formación académica y personal. Su orientación y apoyo, más allá de lo académico, fueron de gran impacto en mi desarrollo profesional y para este logro.

Su legado, ejemplo y enseñanzas continúan guiándome en mi formación. Este trabajo es, en gran parte, un reflejo de su influencia en mi vida.

Con todo mi respeto y aprecio,

Annia Hernández.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO UNO. MARCO CONTEXTUAL	5
1. 1. La educación básica en México.....	5
1. 2. La Educación primaria en el Sistema Educativo Nacional	9
1. 3. Conceptualización de las conductas disruptivas.....	11
1.4. Conductas disruptivas y familia	16
1. 5. Conductas disruptivas en el aula.....	21
1. 6. Planteamiento del problema.....	26
1. 7. Preguntas de investigación.....	28
1. 8. Objetivos de la investigación	28
Objetivo General	28
Objetivos Específicos	28
1. 9. Justificación.....	28
1. 10. Descripción o caracterización del ámbito de estudio. La escuela primaria “Educación y Patria”.....	29
CAPÍTULO DOS. MARCO TEÓRICO	31
2. 1. Teoría de las representaciones sociales.....	31
2. 1. 1. El origen de las representaciones sociales.....	33
2. 1. 2. Objetivación y anclaje de las representaciones sociales.....	37
2. 1. 3. Elementos constitutivos de una representación social.....	38
2. 1. 4. Funciones de las representaciones sociales.....	39
CAPÍTULO TRES. MARCO METODOLÓGICO	41
3. 1. La perspectiva de investigación cualitativa.....	41
3. 1. 1. Proceso de la investigación cualitativa	43
3. 2. Estrategia de investigación.....	45
3. 2. 1. Método Estudio de Casos.....	46
3. 2. 2. Técnicas e instrumentos de investigación.....	48
3. 2. 3. Fuentes de información (Descripción de los casos).....	53
3. 2. 4. Acceso al campo	54
3. 2. 5. Descripción o caracterización del objeto empírico	56
3. 3. Estrategia Analítica	59
3. 3. 1. Estrategia para el tratamiento de los datos: codificación	60
3. 3. 2. Análisis y construcción de categorías	60

3. 4. Presentación de resultados	62
CAPÍTULO CUATRO. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	65
4. 1. Caracterización de las conductas disruptivas	66
4. 2. Principales experiencias para el manejo de la disrupción en las alumnas	70
4. 3. Conocimiento de normas para el manejo de las conductas disruptivas	72
4. 4. Experiencias para el manejo de la disrupción en su práctica docente	72
4. 5. Experiencias para el manejo de la disrupción entre alumnos hombres y alumnas mujeres (diferencias).....	76
4. 6. La escuela como escenario para el manejo de las conductas disruptivas	79
4. 7. El papel de la familia y las conductas disruptivas	81
4. 8. La escuela como obstáculo para la atención a las conductas disruptivas.....	84
4. 9. Las tareas de la escuela y la vinculación entre docentes y equipos de profesionales para la atención de la disrupción.....	87
4. 10. La intervención del docente para el tratamiento de la disrupción y los recursos de la escuela.....	91
4. 11. Principales problemas identificados sobre disrupción en la escuela primaria y propuestas para su atención	94
CONCLUSIONES	100
BIBLIOGRAFÍA	107

INTRODUCCIÓN

La presente tesis es un estudio cualitativo, resultado de la investigación realizada en la Escuela Primaria “Educación y Patria” sobre las representaciones sociales que las docentes tienen sobre las conductas disruptivas de las alumnas. Teniendo por un lado a la familia como la primer potencial causa del origen de las conductas disruptivas y, reflejándose en un segundo espacio, como la siguiente potencial causa, la escuela, en la que, tanto docentes como comunidad estudiantil, tienen la particularidad de ser exclusivamente del sexo femenino.

La educación básica en nuestro país es considerada un derecho constitucional y específicamente la educación primaria, es una etapa fundamental y decisiva para la formación y aprendizaje de los infantes, donde mediante un plan de estudios en conjunto de una propuesta pedagógica pretenden obtener una educación de excelencia.

Por otro lado, la familia es considerada la primera institución de educación no formal y la base de la sociedad, que enseña modelos de conducta mediante la interacción de cada día, se enseñan valores universales, modos de relacionarse en los diversos grupos sociales, así como modos de comunicación, los cuales se replican a través de la convivencia.

El complementar la escuela con la familia y viceversa crea vínculos de apoyo que condicionan positiva o, por el contrario, negativamente el aprendizaje de los alumnos, lo que dependerá del rol y acompañamiento de los padres o tutores en la formación educativa y escolar de los alumnos, pues al ser niños del nivel primaria son aún dependientes de este apoyo y acompañamiento de los padres o tutores.

En lo que respecta a la escuela como institución educativa de nivel básico, específicamente primaria, podemos observar que dentro de sus aulas, en lo que respecta a cada una de las fases educativas, se detectan diversas limitantes que afectan el proceso de enseñanza–aprendizaje, tales como discapacidades, deficiencias cognitivas como retrasos mentales o trastornos y que para estas existen

actualmente instancias especiales, diversas estrategias y recursos para afrontarlas, sin embargo, también existen problemáticas que se presentan y reflejan dentro de la escuela y sus aulas con las docentes, como lo son problemas de aprendizaje y conducta que no son problemas físicos ni aparentes pero que del mismo modo, sí limitan u obstruyen el aprendizaje de los alumnos con el factor principal de su conducta.

El desconocimiento ante la diferencia de problemas comunes de aprendizaje con estas problemáticas definidas en esta investigación como conductas disruptivas crean un espacio de oportunidad para esta investigación, en la cual mediante las vivencias que las docentes han construido en su práctica docente, conocer si ellas están familiarizadas con el concepto, las experiencias que ellas han tenido en torno a estas conductas y las prácticas de atención, estrategias y vías de apoyo que utilizan para la atención de las mismas.

Para iniciar este trabajo se ha realizado una investigación documental que posteriormente se complementa con el acercamiento en campo de las informantes consideradas calificadas para compartirnos sus experiencias, por lo que, el presente trabajo se estructura en los siguientes cuatro capítulos que parten de lo general hacia lo particular.

En el primer capítulo se describe el marco contextual, donde se contextualiza sobre la temática abordada en esta investigación. Se estudia la educación básica en nuestro país, su estructura general, así como las leyes que la sustentan y los organismos oficiales del Estado por los cuales se imparte y regula la educación, tales como la SEP y el SEN. Conocer la estructura de la educación básica permitirá generar propuestas dirigidas hacia estas organizaciones y de cómo las docentes deberán abordar la problemática establecida a investigar. De la misma manera, se analizaron los conceptos principales abordados como lo son las conductas disruptivas y la relación de estas con la familia y el aula. Por último, en esta investigación se plantea el problema, las preguntas de investigación, los objetivos, y la justificación que se describen dentro de este capítulo para precisar las intenciones de la investigación en conjunto con el ámbito de estudio, siendo este la Escuela Primaria “Educación y Patria”.

En el capítulo dos se define el marco teórico que explica la teoría utilizada para sustentar esta tesis. Esta es referida como la teoría de las representaciones sociales, por lo que, se integran sus orígenes, se recuperan referentes de los autores principales que ayudan a afirmarla como Bourdieu (1997), Durkheim (1898), Moscovici (1979) y Jodelet (1986), así como los elementos y funciones esta teoría. Esta teoría ayudó a la comprensión de las construcciones que las docentes han creado en torno a las conductas disruptivas del caso de la escuela primaria estudiada, siendo expresadas a través de narrativas obtenidas por técnicas e instrumentos propios de las necesidades de esta investigación explicados en el capítulo correspondiente.

El capítulo tres hace referencia a la metodología elegida para esta investigación. Se aborda el desarrollo y proceso completo de la metodología cualitativa que ayudó al desarrollo práctico y a comprender los significados mediante los estudios de caso de las realidades descritas por las docentes, se incluyen también las características y elementos que forman parte de este proceso. Asimismo, para la descripción del objeto empírico se emplea el método de estudio de casos, el cual considera a 5 docentes de grupo de la escuela primaria "Educación y Patria". Para la recolección de las narrativas se hizo mediante técnicas e instrumentos utilizados que forman parte de esta metodología, aplicando entrevistas con las que se atendió el tratamiento de los datos, la codificación y la construcción de categorías para la posterior presentación de los hallazgos.

En el capítulo cuatro se dan a conocer y se presentan los resultados de esta investigación, los cuales, se encuentran organizados por las categorías que comprenden la entrevista aplicada a las docentes de cinco grados de la escuela primaria "Educación y Patria", con la finalidad de conocer las representaciones sociales que las docentes a través de la descripción y análisis de sus narrativas proporcionaron en torno a las conductas disruptivas de las alumnas de la escuela primaria, así como identificar y explicar las prácticas de atención y las estrategias que las docentes tienen ante las conductas disruptivas de las alumnas de la escuela primaria.

Lo anterior se expone en once categorías: la definición del concepto de disrupción que las docentes tienen, las principales experiencias para el manejo de la

disrupción en las alumnas, el conocimiento que tienen las docentes sobre normas para el manejo de las conductas disruptivas, las experiencias para el manejo de la disrupción en su práctica docente, las experiencias ante las diferencias para el manejo de la disrupción entre alumnos hombres y alumnas mujeres, la escuela como escenario para el manejo de las conductas disruptivas, el papel de la familia y las conductas disruptivas, la escuela como medio de apoyo o de obstrucción para la atención de las conductas disruptivas, las tareas de la escuela y la vinculación entre docentes y equipos de profesionales para la atención de la disrupción, la intervención del docente para el tratamiento de la disrupción y los recursos de la escuela y, por último, los principales problemas identificados por las docentes sobre disrupción en la escuela primaria y sus propuestas de atención para las conductas disruptivas.

Finalmente, se desarrollaron las conclusiones de este trabajo, las cuales forman parte esencial de este proceso de investigación, pues se exponen los hallazgos más relevantes, se reafirma de forma directa y clara los extractos más importantes a considerar en la investigación y permite generar nuevas percepciones acerca de la temática abordada.

CAPÍTULO UNO. MARCO CONTEXTUAL

1. 1. La educación básica en México.

En un análisis de la historia de la educación en México debemos referirnos a los destacados procesos insertos a lo largo del tiempo, los cuales han dependido de las necesidades sociales, de las personas, de los cambios tecnológicos, la cultura, entre otros factores, permitiendo crear precedentes que han ayudado a avanzar y evolucionar hasta llegar a las características del modelo actual.

Es así que, el Artículo 3º Constitucional señala que todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado, la federación, los estados y municipios impartirán educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias (diputados.gob.mx, 2023).

Con lo anterior, se resalta la necesidad de impartir y expandir la educación para todos siendo esta de calidad. Del mismo modo, de acuerdo a la estructura del Sistema Educativo Nacional (SEN) y la Ley General de Educación el nivel básico está compuesto por tres ámbitos: básico, medio superior y superior, en las modalidades escolar, no escolarizada y mixta.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es el actual modelo educativo por el que se rige la educación en nuestro país, el cual posee un enfoque crítico, humanista y comunitario para formar estudiantes con una visión integral. Del mismo modo, se han actualizado los planes y los programas de estudio con enfoque en los derechos humanos y en la perspectiva de género (vida saludable, educación sexual, deporte, literatura, artes, inglés, civismo, ética, filosofía y desarrollo socioemocional).

En este nuevo modelo existen niveles para llevar a cabo el nuevo plan de estudios, en donde se integran las fases/grados de la estructura curricular:

- *Fase 1. Educación inicial*
- *Fase 2. Educación Preescolar 1º, 2º y 3º*
- *Fase 3. Educación Primaria 1º y 2º*

- *Fase 4. Educación Primaria 3° y 4°*
- *Fase 5. Educación Primaria 5° y 6°*
- *Fase 6. Educación Secundaria 1°, 2° y 3°*

En esta investigación, el análisis se dirige a las fases 3, 4 y 5 que hacen referencia al nivel primario, tomando a su vez en consideración, algunos de los puntos del perfil de egreso que consolidan el rumbo de esta investigación:

- *Valoran sus potencialidades cognitivas, físicas y afectivas.*
- *Interpretan fenómenos, hechos y situaciones históricas, culturales, naturales y sociales.*
- *Interactúan en procesos de diálogo con respeto y aprecio a la diversidad de capacidades, condiciones, necesidades, intereses y visiones al trabajar de manera cooperativa.*
- *Intercambian ideas, cosmovisiones y perspectivas mediante distintos lenguajes.*

En lo referente a educación básica, esta se divide en tres fases: preescolar, primaria y secundaria. Haciendo un análisis de estos tres niveles en la educación básica se distinguen subcategorías académicas en cada una de ellas. En la educación preescolar se atiende a niños de tres a cinco años. La educación primaria tiene seis grados, que atiende a niños de seis a doce años, la conclusión de este nivel se acredita mediante un certificado oficial que constituye un requisito indispensable para ingresar a la secundaria. La educación secundaria se imparte en tres grados y da cobertura a jóvenes de 13 a 15 años, su conclusión también se acredita mediante certificado oficial que es requisito imprescindible para ingresar a la educación media superior.

Por otro lado, se habla de un sostenimiento y administración del Sistema Educativo Nacional, en donde retomando el primer párrafo del artículo tercero, que destaca la obligatoriedad de recibir educación por parte del Estado en las modalidades antes mencionadas, hace evidente que el Estado por medio de organismos oficiales se hace responsable la impartición y regulación de la educación, es así como surge la Secretaría de Educación Pública.

De acuerdo a este mandato, la Secretaría de Educación Pública tiene como propósito esencial garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés

superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, en el nivel y modalidad que la requieran y en el lugar donde la demanden (Secretaría de Educación Pública, s/f).

Los maestros de la Educación Básica tienen un papel fundamental en el propósito de asegurar todo lo anterior, y también esperando una educación de calidad para todos los niños mexicanos. Es por ello que, como antecedente importante a mencionar se rescata la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB). La cual es una política pública creada en 2009 que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro de perfil de egreso.

De hecho, uno de los ejes fundamentales para el éxito de esta reforma fue la participación de todos los actores en el proceso educativo: alumnos, padres de familia, maestros y autoridades educativas comprometidas con el cambio. El objetivo principal de esta reforma consistió en elevar la calidad en la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional. La principal estrategia fue la adaptación de un modelo educativo basado en competencias y articulación entre los niveles de la educación básica (Guía del docente MX, 2018).

Aunque esta reforma se creó hace algunos años, sigue rescatando las necesidades actuales que están sustentadas por las leyes antes mencionadas pues como objetivo que ha trascendido a lo largo de los años es crear las mejores condiciones de enseñanza para nuestra educación en el caso particular de la formación básica y específicamente en crear una educación de calidad con la participación de los actores principales y crear un proceso de enseñanza-aprendizaje genuino.

Hablar de una educación de calidad hace evidente múltiples factores que influyen para que esto suceda. La Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) y su artículo Búsqueda de la calidad en la educación básica. Conceptos básicos, criterios de evaluación y estrategia de gestión (García et al., 2004); ayudan a comprender algunos de estos factores.

México es un país que en comparación con la educación de otros países a nivel mundial no ha tenido méritos que reconocer hablando de calidad educativa, por lo que desde entonces ha existido una preocupación continua por mejorar esto como primer factor.

Los conceptos de calidad y de excelencia no son idénticos, aunque este último implique también el de calidad. Entre las características de las instituciones educativas de calidad se encuentra un ambiente de superación, corresponsabilidad, autoexigencia y de búsqueda de la mejora y superación continuas, por parte de profesores, alumnos, directivos, personal administrativo, padres o tutores y de la propia comunidad. La excelencia, como elemento que condiciona la educación vigente, se busca todos los días por todos los caminos; pero no se presume. El concepto de excelencia, sin embargo, comprende mucho más que el de calidad (Álvarez García et al., 2004:11).

Intentar tener calidad dentro de la educación básica en México es una labor constante que requiere compromiso por todos los actores y que no es algo que pueda obtenerse y ya, sino que debe ir en constante movimiento con los cambios sociales, cambios institucionales y las necesidades particulares que surgen dentro de las aulas.

Crear un concepto de calidad que mida avances en nuestra educación, de lo que se sabe o cómo se reflejan en las habilidades sociales o los seres sociales útiles en los que nos convertimos es un tema de controversia porque si bien es cierto que la calidad de la educación debe estar regida por cuestiones legales y curriculares, por otro lado, el verdadero reflejo de la eficacia de esta educación de calidad se mide por la propia sociedad.

Abordar el ámbito de la educación es un tema complejo y en particular sobre la educación básica en México. Si partimos desde el estatuto legal que rige de forma general la educación en México, el artículo tercero constitucional abarca gran parte de los objetivos de la educación, y con ello las organizaciones que representan de forma centralizada este mismo. Desde esta premisa podemos hacernos algunas interrogantes de lo que pasa en términos reales con la educación de nuestro país y lo establecido en dichos objetivos planteados de forma legal.

1. 2. La Educación primaria en el Sistema Educativo Nacional.

Parte de poder delimitar esta investigación, se centra en aterrizar a un nivel educativo dentro de la educación básica, el cual se ha definido en la fases de educación primaria, es así que, la educación básica pretende garantizar el derecho a la educación pública y gratuita, estipulado en el artículo tercero constitucional, para todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes asegurando la igualdad de oportunidades para acceder a una educación básica de calidad, donde adquieran los conocimientos y habilidades necesarios que les permitan lograr una trayectoria escolar exitosa y una formación humana integral (Subsecretaría de Educación Básica, 2022).

La educación básica tiene como objetivo contribuir, desde el diseño, elaboración, seguimiento, evaluación y actualización del Plan y Programas de Estudios de la educación inicial y básica, a la articulación curricular y pedagógica, garantizando la continuidad de contenidos, métodos y enfoques que propicien el logro del conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante, en un marco de calidad y equidad educativa.

Como se ya se había expuesto, la educación primaria es obligatoria y se imparte a niños de entre 6 y 12 años de edad; la duración de los estudios es de seis años y está dividida en seis grados. En cualquiera de sus modalidades, la educación primaria es previa e indispensable para cursar la educación secundaria.

De acuerdo con las atribuciones que le confiere la Ley General de Educación, la SEP establece los planes y programas de estudio para la educación primaria; su observancia es de carácter nacional y general para todos los establecimientos escolares, públicos y privados.

Las asignaturas que se imparten en la primaria tienen como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para que los niños desarrollen los objetivos planteados de acuerdo al plan y programa que corresponda.

El plan de estudios en curso se rige a través de una propuesta pedagógica que tiene por propósito alcanzar la equidad y la excelencia en educación, para lo cual

coloca al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes (Subsecretaría de Educación Básica, s/f).

Es así que el nuevo modelo educativo denominado la “Nueva Escuela Mexicana” ha desarrollado múltiples objetivos para la manera en que se manejarán e impartirán los contenidos al menos en el nivel básico primario que es el que nos atañe. Ha buscado la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual coloca al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes. Todos estos cambios y mejoras se han realizado a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en donde reconoce la trascendencia formativa que se genera desde las disciplinas científicas, las toma en cuenta en sus seis fases de aprendizaje propuestas en el Plan de Estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria y las integra en cuatro campos formativos:

- *Lenguajes*
- *Saberes y Pensamiento Científico*
- *Ética, Naturaleza y Sociedades*
- *De lo Humano y lo Comunitario*

(Secretaría de Educación Pública, s/f).

Por lo que el Gobierno del Estado de México en conjunto con la Subsecretaría de Educación Básica, nos hace evidente que los niños que asisten a la escuela primaria conocen con mayor sistematicidad el lenguaje escrito y sus usos en la vida diaria, este conocimiento les abre las puertas a otros conocimientos: la ciencia, las matemáticas, la naturaleza, la historia, la geografía. En este periodo han de lograr un avance acelerado en el aprendizaje y en el desarrollo de sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Las oportunidades de aprendizaje las brinda la familia, la comunidad y la escuela. La familia enseña modelos de conducta mediante la interacción de cada día, la comunidad enseña valores culturales y modos de relacionarse mediante la vida de la calle y los medios de comunicación, la escuela enseña conocimientos y capacidad de convivencia mediante las diversas actividades educativas.

La escuela tiene claramente definida su función social: propiciar aprendizajes y lograr que los estudiantes adquieran conocimientos en todas las acciones, los espacios y las interacciones que se dan en ella. Los niños que asisten a la educación primaria se encuentran en una etapa decisiva de sus vidas y si se les brindan las condiciones adecuadas para su aprendizaje, su desarrollo intelectual será dinámico y adquirirán destreza para pensar, comprender y ser creativos (edomex.gob.mx,2017).

Aunque la escuela tenga definida su labor social es claro que en esta edad escolar y cognitiva, los conocimientos y habilidades que los niños en estos años desarrollen serán de importancia para lo que posteriormente quieran y puedan desarrollar, del mismo modo se hace evidente que el acompañamiento que se brinde por parte de los actores principales como la escuela, padres y comunidad será clave para que esto suceda, pues aunque ahora se habla de un aprendizaje más autónomo, el tener figuras que acompañen y guíen de la mejor manera este proceso será algo que definirá el avance.

Asimismo, conocer la estructura de la educación básica permitirá generar propuestas dirigidas hacia las instituciones de cómo los docentes deberán abordar la problemática establecida a investigar.

1. 3. Conceptualización de las conductas disruptivas.

Todo proceso educativo conlleva un sinfín de aciertos y desaciertos, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, vinculados a contextos socioculturales, económicos y educativos concretos, que influyen positiva o negativamente en sus resultados.

Los problemas de la educación básica en México, en las dos últimas décadas, son muy diversos: en su carácter político, económico, laboral, social, curricular, pedagógico, entre otros, los que se materializan, sobre todo, en los bajos resultados obtenidos en las evaluaciones internacionales y nacionales (PISA, ENLACE, EXCALE, PLANEA, etc.), observándose reprobación, deserción escolar, bullying, problemas de aprendizaje y de conducta.

Son los problemas pedagógicos conductuales y de aprendizaje los que aquí nos interesa abordar y que se manifiestan en las aulas de la educación básica oficial, en

dos niveles de agudeza, los más frecuentes y hasta cotidianos son: alumnos que con cierta frecuencia manifiestan conductas desinteresadas y desmotivadas, baja o nula participación, ofensas entre ellos, berrinches, actitudes negativas como ignorar a la autoridad académica, no manifestar límites en su conducta, acentuada dependencia de las instrucciones de la o el profesor. Este tipo de problemas son comentados en diferentes investigaciones, por ejemplo:

...actitudes más comunes, que regularmente aparecen alrededor de los ocho años de edad: Berrinches, discusiones con los adultos, oposición, desobediencia, irritabilidad, enojo, agresión, resentimiento hacia las figuras de autoridad, inatención e hiperactividad, agresión y desafíos ganan beneficios, lo que retroalimenta esos comportamientos... A este proceder se le ha llamado “trastorno oposicionista desafiante”, fácil de identificar desde los dos años, cuando los infantes comienzan a insertarse en ambientes sociales como la escuela... (UNAM, 2019).

Según el estudio realizado por la especialista y colaboradores, publicado en Health and Addictions (2017) donde participaron 466 padres de familia con hijos entre los dos y 12 años de edad, seleccionados a partir de un muestreo por cuota de escuelas públicas de educación básica en la Ciudad de México, los problemas severos de conducta se asociaron con niveles elevados de castigo, se afirma que el 20% de los niños en edad escolar están en riesgo de padecer problemas de conducta, y los nombran “trastornos oposicionistas desafiantes”. El porcentaje puede variar, a mayor o menor de ese 20 %, dependiendo de cada escuela y su contexto, pero son problemas constantes que afectan los escenarios áulicos, a diversos niños y sus estados emocionales, anímicos y aprendizajes.

A este tipo de problemas, Castillo Barberán et al. (2019) los denominan: “conductas desadaptativas o disruptivas”, y nos dicen que:

Por lo general, estos comienzan con manifestaciones progresivas de falta de control de la ira, comportamientos desafiantes ante las normas y reglas, o incluso agresividad. Pero en la mayoría de los casos, estos problemas tienen una presentación temporal como parte del proceso de desarrollo, y logran cesar cuando la causa subyacente es identificada y abordada de forma adecuada, lo cual evidencia que estos problemas son usualmente manifestaciones sintomáticas de algún otro malestar presente, o el resultado de factores contextuales que influyen directamente en su aparición (Castillo Barberán et al., 2019: 125).

Como podemos observar, estas problemáticas no son producto de alguna disfunción cerebral o física y, por lo tanto, permanente, sino que surgen por causas

contextuales (familiares o escolares), y que por ello no son de gravedad, ya que pueden ser superadas en corto o mediano plazo, siempre y cuando sean detectadas y atendidas, según la característica de cada problema y niño.

Castillo Barberán et al. (2019: 126) señalan que los problemas de aprendizaje también pueden manifestarse como problemas de atención, memoria, sensopercepción y de lenguaje, ya que se distraen con facilidad, actúan de forma impulsiva, no responden a instrucciones o se niegan a expresarse de forma oral y no tienen mucha tolerancia a periodos largos de tiempo de trabajo escolar que, de igual forma, pueden detectarse cuando se enfrenta el niño a las demandas educativas, haciéndose evidentes las dificultades en algunas o la mayoría de tareas y aclaran que, estas condiciones no tienen por qué suponer ninguna enfermedad o un obstáculo permanente para los aprendizajes, ya que al identificarse a tiempo y realizarse una intervención adecuada, es posible alcanzar los aprendizajes esperados de acuerdo a la edad y al nivel de escolaridad. Pero, al no detectarse y atenderse de manera adecuada, los alumnos se acostumbrarán al silencio, no participar, e incluso, “al fracaso, el rechazo y el reproche, lo cual merma la autoestima y la auto competencia.

Estos problemas pueden ser atendidos y superados en corto o mediano plazo, pero si son ignorados, evadidos o se aplican acciones, o “métodos” que no generan resultados favorables, como el castigo y los gritos por parte de los adultos (profesores) o padres de familia y no se brinda una atención educativa adecuada a las necesidades de cada uno, entonces, los problemas se agudizan y se convierten en desventajas sociales, ya que serán más vulnerables a las burlas, aislamiento y etiquetas, y propiciarán frustración, impotencia e incluso deserción. Por ello, cuando el contexto desconoce cuáles son las estrategias y métodos más eficientes para lograr gestionar tanto los problemas conductuales como los de aprendizaje, es mucho más probable que estas problemáticas se mantengan, o que incluso adquieran mayor severidad.

Y al respecto, Castillo Barberán et al. (2019: 126) afirman que, frente al desconocimiento, usualmente los adultos son más propensos a emitir juicios de valor o categorizar rápidamente el comportamiento y desempeño de los niños como “anormal”, añadiendo etiquetas comunes como: “tonto”, “vago”, “malcriado”, sin

entender realmente cuáles son los aspectos detrás de la problemática y qué factores pueden influir directa o indirectamente. Ante esos problemas, también se emiten juicios como “problemas de conducta” y se solicita la intervención de especialistas: psicólogos, psiquiatras o al personal de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular).

Por otra parte, pero con relación a los problemas que se vienen comentando, Pineda Molina (2020) destaca como problemas emocionales y de una conducta disruptiva:

...decir mentiras, la cleptomanía, bajo rendimiento escolar, ausencia escolar, discusiones frecuentes, agresividad y respuestas hostiles hacia las figuras de autoridad, entre otras... comportamientos pasivos o agresivos como: retraimiento, somatización, ansiedad, infantil dependiente, problemas de pensamiento, atención-hiperactividad, conducta perturbadora, rendimiento académico, depresión y conducta violenta, entre otros (Vanesa et al., s/f: 11).

Estas dificultades emocionales y de conducta, difieren un tanto con las antes comentadas, ya que predominan problemas más agudos como: el retardo mental, síndrome de déficit de atención, trastornos específicos del aprendizaje, conducta disruptiva, déficits cognitivos, del lenguaje, atención lábil, escasas habilidades sociales, trastornos o desórdenes de interiorización, sobre control o ansiedad/retraimiento; trastorno o desórdenes de exteriorización, infra control, etc.; que también se presentan en las aulas, pero en mucho menor porcentaje que los arriba enunciados, y que los profesores, en un inicio, tienden a confundir unos con otros, y a valorarlos de igual forma, pero que, en el fondo y bajo un adecuado diagnóstico, son diferentes y demandan atenciones y tratamientos diferentes, por profesionales especializados; por su complejidad, no los abordaremos aquí, y sólo serán los primeros problemas los que continuaremos analizando, pero consideramos necesario mencionarlos por su cercanía y relación en el mundo escolar.

Hablar de disrupción se resume en la presencia de conductas socialmente no adecuadas o inapropiadas dentro del contexto escolar-áulico que afectan en proceso de enseñanza-aprendizaje. Es así como Correa Balcázar (2019) analiza diferentes definiciones teóricas y evolutivas de la conducta disruptiva haciendo uso de revisión

bibliográfica en donde para uso de esta investigación mencionaremos los que consideremos más acertadas para el rumbo de la misma.

Jurado y Justiniano (2016) encontraron que de 433 docentes atribuyen las conductas disruptivas; 47% a la desmotivación y falta de interés, 32% a la falta de estudio y hábitos, 25% a las malas influencias y bajo nivel social, y 18% considera que se dan por bajo dominio de las materias; teniendo de esta forma evidencia del fuerte impacto que tiene una inadecuada crianza en el hogar debido a que se no se estimulan adecuadas conductas que les permita adaptarse a un medio con exigencias (Correa Balcázar, 2019: 1)

La disrupción no solo ocurre por factores propios del contexto escolar, sino que estas conductas pueden ser la consecuencia de factores sociales, económicos, culturales, familiares y escolares. Esto provoca que la atención para estas conductas se amplíe y la escuela no sea la única responsable de tratar de buscar estrategias o posibles soluciones pero que sí influye directamente en la forma que el niño se desenvuelve dentro del aula y su desempeño en su proceso de enseñanza.

Correa Balcázar (2019:3) expone una tabla de elaboración propia con las definiciones dadas por diversos autores de conductas disruptivas, rescatando para esta investigación las siguientes:

Es el conjunto de conductas que afectan en el proceso educativo del docente, generando un grave problema para un desarrollo normal dentro de la escuela y del estudiante, puesto que también es definida cómo la conducta que genera conflictos dentro del aula para el desarrollo normal de clase (García, 2008).

Comportamiento y conductas que ocasiona malestar a nivel del grupo y que atenta contra las normas sociales, generalmente ocasiona un inadecuado desarrollo y proceso de aprendizaje académico y social (Muñoz, 2010).

Ambas definiciones retratan el rumbo a seguir para esta investigación, pues estudiamos las experiencias que las docentes viven dentro del aula en relación a las conductas disruptivas de las alumnas y para ello la claridad en la definición de lo qué es la disrupción relacionándolo directamente en el aula con los docentes es importante.

Algunas de las variables que se relacionan con las conductas disruptivas en los últimos diez años que se rescatan de diversos autores en este artículo que coinciden con menciones anteriores destacan: *dificultades de aprendizaje, aprendizaje*

significativo, inteligencia emocional, estilos educativos familiares, desarrollo social y estilos de crianza (Correa Balcázar, 2019: 7).

Estudiar teóricamente la disrupción, conocer las diferentes definiciones que autores han creado, analizar las variables o factores que influyen para que estas conductas se detonen, crea la base para que podamos desarrollar oportunamente esta investigación y más adelante al insertarnos en nuestro estudio de caso tener claridad sobre la importancia que resulta la detección y oportuna intervención para abordar estas problemáticas.

1.4. Conductas disruptivas y familia.

Los problemas existentes de la educación básica en México son muy diversos, y aunque los que aquí nos interesa abordar son los problemas de aprendizaje y conductuales manifestados en las aulas de la educación básica oficial, la lista es muy amplia. Todas las problemáticas se derivan de alguna causa, pero estas pueden ser circunstanciales o intencionadas, las cuales pueden tener su raíz en el ámbito familiar, sociocultural, socioeconómico y/o educativo.

Siendo la familia la primera institución y la base de la sociedad, centraremos nuestros comentarios sobre el rol y la importancia del acompañamiento de los padres y tutores en la formación educativa y escolar basada en valores o falta de ellos. Algunas de las causas sugerentes más frecuentes en algunos núcleos familiares son: la irresponsabilidad o descuido por parte de los padres del cuidado de sus hijos, por tanto, se incluye su educación; ser “encargados” a terceros cuando están en casa (hermanos mayores, abuelos, tíos, vecinos, etc.), pero es dudosa la manera en cómo esas figuras apoya a los alumnos en los temas escolares; madres solteras o ambos padres que trabajan ocho o más horas al día, por lo cual, no tienen tiempo de apoyar a sus hijos; familias grandes en las que es difícil atender a cada uno de los hijos de la misma manera o hijos predilectos sobre protegidos y/o consentidos, en donde no los hacen responsables de sus obligaciones como niños y estudiantes. Los estilos de crianza que desencadenan no generar disciplina (dormir a una hora adecuada para descansar, hacer tarea a buena hora, limpieza en sus actividades, revisar mochila/libretas y no leen las notas que envían las maestras en las libretas de los

alumnos, no generar autonomía); o el simple desinterés por parte de los padres o tutores en la vida escolar de sus hijos tomando acciones como no asistir a los llamados escolares en donde se da información constante del proceso educativo, por lo tanto, no están informados de las actividades y necesidades de los niños en la escuela teniendo como consecuencia el deficiente o nulo apoyo en las actividades académicas de sus hijos.

Estas causas y algunas otras son expuestas en diversas investigaciones, por ejemplo, el caso de la tesis realizada en el estado de Yucatán presentada en opción al título de licenciado en educación básica por parte de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 31-A Mérida. Realizada sobre “la falta de apoyo de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos”, señalando en su primer capítulo “la falta de apoyo de los padres de familia en el aprendizaje de los hijos”, la problemática que representa esta falta de apoyo por parte de los padres, la cual con base en la observación y encuestas realizadas se determinó que esto provoca que aunque el niño en un inicio tenga ganas de asistir a la escuela, sin el apoyo en casa es difícil cumplir con ese objetivo, así como todo lo que involucra asistir a una institución educativa (tareas, actividades, asistencia, etc.). Resultando como consecuencia:

...asistencia poco constante, que los padres no sean los responsables de atender a sus hijos en aspecto personal y educativo, las relaciones que los niños pueden llegar a tener a causa de la desatención influyendo en la educación que ya tienen, no conocer el proceso educativo de sus hijos (calificaciones), hijos cuidados por sus hermanos mayores los cuales no tienen la responsabilidad de crianza ni de interés por cuidar un igual, ignorancia por parte de los padres que en ocasiones ni siquiera terminaron la primaria o simplemente no saben tratar a sus hijos, problemas sociales de los padres hombres: alcoholismo, drogadicción, irresponsabilidad en el trabajo, problemas económicos, pleitos entre pareja, separaciones o divorcios (Marrufo Góngora y Canal Puch, 2002: 10).

Por su parte, Sarramona (2004), en su artículo “participación de los padres y calidad de educación”, nos introduce primeramente a la relación de la participación como factor de calidad, en donde para ello nos define los conceptos de “participación” y “calidad”.

El concepto de calidad actualmente ya no está generalizado únicamente a su carga ideológica, pues la calidad al estar vinculada o ser procedente del mundo económico, ya se puede preguntar sobre cómo esta podría relacionarse con la

educación. Para ello nos menciona que la calidad no solo se cierra a los estrictos planteamientos de eficacia y eficiencia, los cuales están directamente vinculados al mundo económico, sino que abarca aspectos como la equidad, la cohesión social, la libertad, etc.

Aquí aparece igualmente el concepto de participación, el que se vincula directamente con la democracia, pues ahora ya no se busca únicamente la autoridad, el ejercer poder sobre los gobernados, sino que es más importante la responsabilidad de inclusión de todos y para todos. Si nos adentramos en el terreno educativo, ya con estos conceptos de participación y calidad, podemos entender por qué se ha tratado de intervenir con leyes donde se preocupen por la participación de los padres dentro de las actividades escolares, como lo demuestran los trabajos antes mencionados.

Podemos comenzar con algunas causas analizadas en el caso del artículo: “Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas”, en donde el objeto de estudio intenta analizar el desarrollo de las habilidades socio-cognitivas en los niños y tiene su base en las prácticas de crianza familiar, en los estilos de resolución de problemas entre sus miembros y en las estrategias autorregulatorias de la dinámica familiar. En este estudio se compararon las habilidades cognitivas infantiles para la solución de problemas interpersonales en niños con y sin conductas disruptivas. Se entrevistaron a los padres de los niños para obtener información sobre las características familiares y es así que Ison (2004: 259) nos dice que:

...la familia, como primer sistema social, representa un espacio de seguridad para el niño porque éste puede actuar despreocupándose de la evaluación que los miembros hagan de su comportamiento...

...los contextos sociales pueden ser favorecedores o entorpecedores del desarrollo personal...

Como se ha mencionado con anterioridad, consideramos a la familia y la participación que esta tiene como un punto clave en el proceso de enseñanza - aprendizaje que los hijos viven dentro del aula, coincidiendo con uno de los puntos importantes de esta investigación y en la nuestra es analizar el estudio en las características familiares y los niños con conductas disruptivas con el fin de diseñar programas o estrategias que se ajusten a las necesidades. Y al mismo tiempo obtener

la participación activa de tanto los padres como los docentes en estas programas o estrategias para promover un crecimiento académico y en el caso de esta investigación también el crecimiento socioemocional.

Podemos resumir algunas de estas causas en este estudio obtenidas a través de una entrevista familiar sobre las características familiares influyentes, como:

1) Constitución del grupo familiar, 2) Situación económica/laboral familiar, 3) Relaciones de pareja, 4) Hábitos de crianza, 5) Relaciones sociales, 6) Nivel educativo de los cuidadores, 7) Salud mental de los progenitores... (Ison, 2004: 260).

Los resultados obtenidos a partir del análisis de las entrevistas familiares mostraron una mayor vulnerabilidad social en las familias de los niños con conductas problemáticas, en comparación con aquellas cuyos hijos no presentaron dichas conductas (Ison, 2004: 264). A través de este análisis se puso en evidencia que tanto los niños como las familias se ven afectadas por dichas situaciones, pues no podemos separar ambas al hablar de procesos de acompañamiento tanto escolar como social.

Por otro lado, conociendo algunas de las causas base de estas problemáticas, retomaremos el concepto de participación de la familia en el contexto educativo de sus hijos, es así que tomaremos el artículo: “La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares” (Santo et al., 2013), del cual, aunque se analizan algunas otras cuestiones como el concepto “parento filial” para poder llegar a lo que nos interesa, para fines de esta investigación sólo se tomará el estudio de los procesos de participación parental como instancia estratégica para mejorar los aprendizajes y contribuir a la mejora educativa.

Del mismo modo, algunas propuestas de acción que se presentan son las siguientes:

Adams y Ryan (2005) nos mencionan que a través de su modelo muestran como uno de los procesos propios de la relación familiar es la participación de los padres en las instancias escolares. Y como ya se ha revisado anteriormente, seguimos rectificando que la participación de los padres y sus diversas causas de que esto o no suceda es un punto principal y es una de las razones más fuertes por las que los niños pueden o no tener situaciones que afectan su proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de contexto escolar.

De acuerdo con Epstein y Clark Salinas (2004), citado en Valdés et al. (2009), la clasificación de las estrategias parentales de participación incluye seis categorías: habilidades de crianza; comunicación escuela-padres; involucramiento de los padres como voluntarios en las escuelas en actividades de aprendizaje en casa y en la toma de decisiones escolares; y la colaboración de los padres con la escuela y la comunidad.

En relación con las posibilidades de participación de los padres en el contexto escolar, Mestre (2009) identifica el área del aula como espacio importante para motivar la participación y la calidad educativa. En el aula se incluyen entrevistas a los padres, apoyo en casa a las tareas escolares, acompañantes de salidas, participación en talleres de diversa índole, participación en asambleas de clase o etapa, fiestas y celebraciones, entre otras (Santo et al., 2013: 278), necesarias para acercarse al conocimiento del mundo.

La relación y la participación familiar con el alumno dentro del contexto escolar no sólo es importante para que se puedan obtener estrategias de atención ante una situación problemática, partimos de lo general a lo particular, creando conciencia de que siendo la familia la primera institución históricamente y base de la sociedad hacia la actualidad de una relación basada en la comunicación con una organización institucionalizada comúnmente conocida como escuela y los padres, hace también ahora notoria la necesidad de crear una estrecha relación para mejorar la toma de decisiones y el acompañamiento que debería existir en la participación de la familia y su vinculación con los proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños en contextos escolares formales.

En este sentido, se revisa la taxonomía incluida en este estudio del estilo de participación de los padres ejecutada por Martiniello (1999) en la que se refiere principalmente a las conductas, las interacciones con la escuela, las funciones y los roles que desempeñan los padres y que afectan la educación formal de sus hijos. Se agrupa en cuatro categorías que definen el estilo de participación de los padres pero que para fines de esta investigación sólo se mencionarán tres de nuestro interés:

...padres que proporcionan las conductas básicas de crianza; padres como maestros como aquellos que continúan el trabajo que se realiza en la escuela; padres como agentes de apoyo a la escuela (Santo et al., 2013: 280).

Es así que independientemente de todas las causas escolares que puedan existir volvemos al punto de origen que puede detonar la existencia de problemáticas como lo son las conductas disruptivas que pueden estar directamente vinculadas con las interacciones y la participación que los padres tienen en el contexto escolar de sus hijos. La clave debería estar en generar propuestas de involucramiento familiar, así como propuestas de acción que ayuden desde las instituciones de la educación formal a propiciar la participación de la familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

Nos podemos dar cuenta de que algunas de las causas citadas anteriormente tienen su raíz en las diversas situaciones concentradas en los núcleos familiares, siendo estos la base de la educación, del conocimiento de límites, valores, del interés o desinterés por la formación académica siendo el hogar la primer escuela (informal) que el alumno conoce y la cual le permite irse desarrollando en diversos ámbitos de su vida, lo cual denota que en el caso de la formación de los niños en la educación primaria estos son dependientes del apoyo y acompañamiento por parte de los padres o tutores.

1. 5. Conductas disruptivas en el aula.

Conocer los problemas de aprendizaje y conductuales existentes en la educación primaria de México dentro del aula es importante, así como sus potenciales causas. Pues si bien es cierto que no todos los problemas se pueden resolver de una sola manera, existen diversas alternativas de solución o en su caso de intervención.

Ante estas conductas ya denominadas disruptivas, lo primero que debe realizarse es una detección por parte del docente responsable del aula de que el alumno presenta alguna de estas conductas y cómo es que se ve reflejado en el salón de clases (ya sea mediante las actividades realizadas, las tareas, la convivencia con sus compañeros, la actitud del alumno, etc.) y esperar que los padres o tutores sean actores principales dentro de este proceso que dependerá del problema presentado y de la posible causa que puede estar originándolo. Sin embargo, pueden presentarse casos que no son catalogados como una enfermedad/discapacidad en donde en la mayoría de los casos los problemas son evidentes desde la fisiología, estos problemas

de aprendizaje y conducta pasen desapercibidos por el responsable del grupo ante el desconocimiento y por consecuencia los padres tampoco estar enterados de la situación de sus hijos.

La pregunta es cómo se pueden detectar estas problemáticas, quiénes son los responsables de hacerlo y posteriormente cómo y quiénes se involucran para su intervención y/o posible solución. Es por ello que se debe conocer las razones del apoyo o falta de apoyo de los padres, conocer desde un punto de vista histórico cómo se conforman las familias dentro de la sociedad, brindar orientación adecuada y necesaria, aplicar encuestas para descubrir las causas para proponer alternativas de solución (Marrufo Góngora y Canal Puch, 2002).

Como se puede apreciar, el concepto de participación ha jugado un papel fundamental, partiendo desde la educación en general hasta los problemas de aprendizaje y conductuales abordados específicamente como conductas disruptivas en este trabajo.

Del mismo modo, la participación de los padres en sentido histórico ha ido abriendo camino a las readaptaciones que se han podido hacer sobre lo que ha funcionado de forma institucionalizada y legal dentro de las escuelas y de esta manera el actuar independiente de los padres. Al respecto se menciona en algunas investigaciones históricas que señalan lo siguiente sobre el concepto de participación:

Hemos utilizado el concepto de participación en el sentido de abrir el abanico de posibilidades en torno a las modulaciones y formas que ha tomado la relación entre padres de familia, escuela y políticas educativas. Pensar la acción de los padres como una forma de participación social implica dar cuenta de los procesos mediante los cuales la vida social se construye, reproduce y transforma. Pues implica democracia desde abajo, tanto al gobierno no le interesa como le es adverso a su esquema de dominio, por ello siempre trata de controla (oficial o informalmente de controlar todas las acciones de las organizaciones que existen o surgen de los padres en los procesos educativos) (García Alcaraz, s/f: 1).

Ahora bien, teniendo el concepto de participación definido como un factor de calidad dentro de la educación, así como históricamente, ahora toca aplicarlo a la realidad que se vive dentro de las aulas de educación básica dirigido específicamente a los problemas de aprendizaje y conductuales, ya estando inmersos las problemáticas en sí, sus posibles causas y ahora una participación por parte de los padres de familia

y de la mano de los docentes o especialistas para poder intervenir ante ellos y conocer cómo se expresa en sus hijos, dependiendo esto del nivel de apoyo y acompañamiento que se reciba por parte de estos sujetos. Tal como lo mencionan estudios recientes:

...si los padres optan por una crianza positiva. La disciplina de los padres en casa es primordial... el tratamiento consiste en un programa de intervención conductual, emocional y cognoscitivo, y entre más temprano se realice, será más efectivo... La FP tiene programas de atención para padres, presenciales y virtuales, cursos en línea y una aplicación para evaluar estrategias disciplinarias y mejorarlas (UNAM, 2019: 13).

Si identificar el problema dentro del aula y su potencial causa dentro del núcleo familiar es complejo, proponer una alternativa de intervención y/o solución dentro del aula lo es aún más. Pues si todo esto gira en torno a la familia particularmente a los padres y tutores, quienes son responsables de los procesos educativos y escolares de sus hijos y que las potenciales causas sean en algunas ocasiones el origen de los problemas, se puede esperar que el docente busque intervenir en esas causas tales como: madres solteras, padres que trabajan, simple desinterés; en donde se puede esperar que si esto es la raíz del problema los padres tampoco tengan tiempo ni interés para poder ayudar a sus hijos.

Sin embargo, lo que compete es brindar información para conocer las alternativas que ofrece la educación básica dentro de las instituciones sin importar cuál sea el caso. Actualmente, la mayoría de las instituciones educativas cuentan con servicios administrativos propios como lo es trabajo social pero también cuentan con instancias que pueden llegar a apoyar a las instituciones con ayuda más especializada como es el caso de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), sin embargo, es importante llevar un orden jerárquico para poder intervenir.

Como ya se mencionó, USAER actúa mediante especialistas y sujetos directos de la institución educativa (maestro encargado del grupo, psicólogo, trabajo social, maestro especializado) que brindan atención a los alumnos con o sin discapacidades incluyendo a los alumnos con problemas de aprendizaje y conductuales, que están integrados a las escuelas de educación básica mediante la orientación principalmente del docente a cargo del grupo y a los padres de familia. Esto se menciona oficialmente donde se destaca que:

Las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) son instancias técnico-operativas de la educación especial encargadas de proporcionar apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales a los centros de educación básica. Su razón de ser y su quehacer se sintetizan en garantizar, corresponsablemente con la escuela regular, el derecho de todas las y los estudiantes a recibir una educación inclusiva, prestando atención a la población con discapacidad y a aquellos estudiantes en riesgo de ser excluidos, marginados o de abandonar su proceso de escolarización, por falta de adecuación de los contextos a sus necesidades de aprendizaje (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023).

Las USAER son parte fundamental de la política de educación inclusiva, pues desarrollan su labor directamente en los centros escolares, lo que les otorga potencial de incidencia en los procesos educativos. Las cifras del ciclo escolar 2019-2020 muestran que existen 4 646 unidades, mismas que atienden a 14.1% (27 614) del total de escuelas públicas de educación básica, aunque cubren 37% de aquellas que registran estudiantes que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Asimismo, destaca que no tienen cobertura en educación indígena ni comunitaria (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023).

Adentrarse en las aulas, mirar cómo se viven estas conductas disruptivas, así como las estrategias que los docentes crean y las instancias a las que acuden no es tarea fácil pues como se ha mencionado, las necesidades y casos suelen variar en las causas y factores que influyen, sin embargo, poder empezar a comprender cómo se comportan estas problemáticas a las que ya definimos conductas disruptivas en el aula y hacer una revisión teórica nos abre paso a una ruta a seguir.

Porcel (2010), en su artículo “Conductas disruptivas en el aula”, pretende estudiar y analizar estos tipos de conductas, así como los procedimientos que debemos conocer y poner en práctica para la eliminación de los comportamientos desagradables en el alumnado. En primera instancia lo que interesa a nuestra investigación es cuando dice que:

Es importante definir un problema basándonos en las deficiencias o excesos de conductas, es decir, poca o mucha cantidad de ellas, respectivamente. Para juzgar una conducta como insuficiente o excesiva hay que tener en cuenta el contenido en el que se produce (Porcel, 2010: 2).

Es cierto que para poder decir que existe una problemática, ya sea grande o pequeña, debemos conocer y entender a lo que definimos como una conducta buena o mala y qué tipo de conducta es para posteriormente poder clasificarla dentro una

problemática a tratar. Pero en este caso, ya definidas como conductas disruptivas dentro del aula, generalmente como anteriormente se explica las podemos definir como conductas desobedientes en diversas variantes, pero también debemos entender y aclarar a qué es a lo que le llamamos conductas desobedientes.

Según Forehand y McMahon (1981) la conducta desobediente se puede definir como la negativa a iniciar o completar una orden realizada por otra persona en un plazo determinado. Esta orden puede hacerse en el sentido de hacer o en el sentido de no hacer, de detener una determinada actividad (Porcel, 2010: 4).

Ejemplos de lo que podemos decir que una conducta de desobediencia se produce cuando:

Un superior idea u ordena que realice una acción o conducta y este no responde a su petición; un superior pide al niño que deje de hacer algo como una conducta y el niño no lo hace; el niño no realiza una conducta o acción que se considera una norma; el niño realiza conductas que se le ha prohibido (Porcel, 2010: 4).

Es así que, aquí podemos decir que, las conductas de desobediencia se producen entre la interacción entre el superior y el niño y que es igual de importante el comportamiento de los superiores y del niño si se pretende hacer alguna modificación. Del mismo modo, podemos inferir que las conductas y comportamientos son aprendidos, por lo que los niños pueden aprender o no a desobedecer y llegar a tener conductas disruptivas y esto también depende de las estrategias que se tomen para que esto deje de suceder, hablamos de las consecuencias y el reforzamiento positivo o negativo que tengamos para que se reproduzcan estas problemáticas.

Algunas de las estrategias o que se sugieren para el cambio de conducta son: *“retirar la atención, reforzar conductas positivas y contrarias a las no deseadas, costo de respuesta, tiempo fuera o aislamiento, castigo positivo” (Porcel, 2010: 7).*

Como se ha observado, la participación de los docentes dentro de la intervención ante los problemas de aprendizaje y conductuales ya ha sido expuesta como punto clave tanto de la educación como de estas problemáticas. También se han presentado algunas vías o rutas a tomar para la prudente intervención con intención de buscar una solución ante estos problemas, aunque si bien es cierto que las instituciones brindan estas rutas, también dependerá del trabajo en conjunto de los padres o tutores y los docentes.

1. 6. Planteamiento del problema.

En nuestro país, en las escuelas de educación primaria, con cierta frecuencia se habla y ubica a niños con algún problema de atención y conducta (desadaptada o disruptiva, hiperactiva, explosiva, desinteresada o emocional), niños que no trabajan en alguna actividad escolar, no participan dentro de clases, no llevan a la escuela sus materiales de trabajo, no prestan atención a la clase ni tampoco tienen deseos de aprender, situaciones que afectan su aprendizaje y en ocasiones el ambiente áulico. Son niños que no presentan retardo mental, discapacidades o deficiencias evidentes (ceguera, sordera, parálisis cerebral, etc.), ni trastornos emocionales serios, pero sí limitan u obstruyen su aprendizaje con factor principal de su conducta, no logrando avanzar adecuadamente en su formación educativa, y si lo hacen es a un ritmo significativamente deficiente e insuficiente con relación a los demás.

Las posibles causas están referidas a diversas situaciones, la primera, está localizada en la escuela, particularmente en las docentes, sobre qué es lo que hacen ante estas conductas observadas y manifestadas constantemente por sus alumnos. Sus reacciones y acciones son muy diversas, desde buscar platicar con los padres e invitarlos a apoyar a sus hijos, hasta solicitar la intervención de los especialistas (cuando los hay) de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), pasando por un sinnúmero de acciones en su trabajo cotidiano en el aula. Pero las respuestas les son adversas, muchas veces reciben como respuestas la apatía y desinterés de los padres, y la negativa por parte de los especialistas, al señalarles que el problema no es patológico, que no son personas con discapacidades o trastorno graves, y que son problemas que tiene que resolver el o la profesora en turno, dejando a las y los profesores sin el más mínimo apoyo u orientación. Entonces, surgen diversas preguntas: ¿Cómo es atendido el problema?, ¿cómo viven las docentes esta realidad dentro del aula?, ¿Tiene la preparación y experiencia ante todo ello? ¿Cuáles son las estrategias de atención ante estas conductas?

Esto es estudiado en el artículo “Conductas disruptivas en el aula. Análisis desde la perspectiva de futuros docentes de Educación Primaria”, donde señala que:

Las conductas disruptivas de estudiantes de edades correspondientes a la etapa de Educación Primaria se han convertido, en los últimos años, en una de las mayores

preocupaciones de la comunidad educativa, que detecta que carece de estrategias adecuadas para identificarlas y gestionarlas (Saco-Lorenzo et al., 2022: 23).

La segunda causa, está relacionada con la familia, a padres que laboran todo el día y todos los días de la semana, situaciones de desintegración familiar, madres solteras, etc., generando su ausencia en casa, dejando a los hijos sin su atención y apoyo en sus tareas y actividades escolares. La participación de las familias en el contexto escolar de sus hijos es una situación cuestionable para los procesos educativos de los niños principalmente de nivel primaria, pues al no presentarse esta activa participación surgen problemáticas como las conductuales y de aprendizaje dentro del aula que suceden por los diversos factores familiares que llevan a que los padres y/o tutores tengan una insuficiente o nula participación y como consecuencia el surgimiento de estas problemáticas. Ejemplo de esto es mencionado en los resultados de estudio demostrado en el artículo “Características familiares y habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas”:

...El desarrollo de las habilidades socio-cognitivas en los niños tiene su base en las prácticas de crianza familiar, en los estilos de resolución de problemas entre sus miembros y en las estrategias autorregulatorias de la dinámica familiar. En este estudio se compararon las habilidades cognitivas infantiles para la solución de problemas interpersonales en niños con y sin conductas disruptivas.

...Los resultados mostraron que los niños con conductas disruptivas presentaron mayor dificultad para definir una situación problema, para elegir alternativas adecuadas y tomar decisiones pertinentes, en comparación con los niños sin ellas. En las familias de niños con conductas disruptivas predominó un estilo vincular agresivo, conductas negligentes físicas y psicoafectivas y disciplina parental rígida. Nuestros resultados muestran que los modelos familiares disfuncionales favorecen la aparición y mantenimiento de déficits en ciertas habilidades socio-cognitivas implicadas en la autorregulación de la conducta infantil. El detectar estos déficits posibilita diseñar programas psicoeducativos tendientes a la prevención de futuros desajustes psicosociales (Ison, 2004: 258).

Las potenciales causas dependen en gran medida de los contextos socioculturales en los que las familias están insertas, así como del grado de importancia que los adultos les dan a los procesos académicos de sus hijos, los estilos parentales inadecuados ante estas problemáticas, y el desconocimiento por parte de los padres y/o maestros que sin entender realmente cuáles son los aspectos detrás de las problemáticas que influyen de manera directa o indirecta de forma errónea.

1. 7. Preguntas de investigación.

Para poder orientar el sentido de nuestra investigación, planteamos las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las representaciones que las docentes han construido en torno a las conductas disruptivas de las alumnas en la escuela primaria Educación y Patria? ¿Cuáles son las prácticas de atención a las conductas disruptivas en las alumnas en primaria que utilizan las docentes? ¿Cuáles son las conductas disruptivas más comunes en las alumnas de primaria y cuáles son sus orígenes?

1. 8. Objetivos de la investigación.

Objetivo General

Conocer las representaciones sociales construidas por las docentes en torno a la atención de las conductas disruptivas en alumnas de la Escuela Primaria “Educación y Patria”.

Objetivos Específicos

- a. Describir y analizar desde la narrativa de las docentes sobre las conductas disruptivas presentes en las alumnas en la escuela primaria.
- b. Identificar y explicar las experiencias que las docentes han construido sobre las prácticas de atención a las conductas disruptivas de las alumnas en la escuela primaria.
- c. Identificar las estrategias de atención a las conductas disruptivas que las docentes han construido para alumnas de la escuela primaria.

1. 9. Justificación.

Este trabajo se llevó a cabo en un contexto educativo, es decir, dentro del medio áulico, utilizando las representaciones sociales como punto de abordaje para esta investigación. Se realizó una reflexión sobre los principales problemas de aprendizaje y de conducta definidos como conductas disruptivas que se desencadenan por diversas causas externas e internas a la institución escolar en niñas de nivel primaria en el estado de Tlaxcala.

Retomamos la información que se ha generado en investigaciones sobre los antecedentes entorno a la situación que se ha generado particularmente durante los últimos veinte años. Para la realización de esta investigación nos guiaremos de un trabajo de revisión documental en primera instancia, que es una técnica de investigación cualitativa que se encarga de recopilar y seleccionar información a través de la lectura de documentos, libros, revistas, grabaciones, filmaciones, periódico, etc. Al mismo tiempo, retomaremos como estudio de caso a la Escuela Primaria “Educación y Patria”, lo que nos ayudará a identificar y explicar las representaciones que las docentes han construido sobre las prácticas de atención a las conductas disruptivas de las alumnas.

Así mismo, buscamos describir y analizar la narrativa de las docentes sobre dichas prácticas y su atención a través de estrategias que han construido durante su trabajo en el aula. Esto con la intención de retomar de las voces de las docentes un tema que se vive diariamente en las aulas y que como se ha expuesto con anterioridad, tienden a confundirse estas conductas, llevando a los docentes a actuar desde el desconocimiento, es así que, con esta investigación y entrelazando narrativas, se pretende conocer las estrategias utilizadas por las docentes y las vías de apoyo que utilizan para la atención a las conductas disruptivas en el aula.

1. 10. Descripción o caracterización del ámbito de estudio. La escuela primaria “Educación y Patria”.

El centro educativo “Educación y Patria” es una institución del sector público, de nivel educativo primario con estatus activo de único turno matutino. Se ubica en un ambiente urbano con gestión pública–estatal en la localidad centro del municipio de Tlaxcala de Xicohtécatl. Tiene la particularidad de ser un centro educativo exclusivo para alumnas del sexo femenino y su comunidad escolar se conforma únicamente por docentes mujeres.

El centro de trabajo (CCT) 29EPR0116A opera desde el año 1963 con una antigüedad de más de 60 años y de acuerdo al reporte del ciclo escolar en curso (2023-2024), atiende a 340 alumnas, dispone de 13 aulas repartidas en 2 edificios. Existen

dos grupos por grado de entre 23 y 28 alumnas, excepto este año donde segundo grado cuenta con tres grupos, teniendo así a 13 docentes responsables de grupo.

La institución también cuenta con educación física con docente hombre, educación artística (artes, danza y costura), educación inglés y educación especial, las cuales se encuentra dentro del mismo edificio apoyado por el sistema de Unidad de Servicios de Asistencia a la Educación Regular (USAER); cada una de estas áreas con espacios únicos e independientes a las aulas principales para la impartición de sus actividades, del mismo modo, cuenta con servicios extras como computación que los padres de familia deciden pagar cada inicio de ciclo escolar independiente de la educación básica impartida.

La formación académica de la mayoría de las docentes es la licenciatura en educación primaria excepto de tres docentes que cuentan con la Normal básica pero que, a través de regularizaciones, cursos e incluso maestrías logran cubrir el perfil para impartir la educación primaria. Así mismo, los años de servicio de todas las docentes en esta escuela primaria son de más de 6 años.

La forma de trabajo de esta escuela primaria sigue el plan de estudios actual diferenciándose de las demás escuelas primarias en primer punto por la demanda ya que, siendo una escuela pública, sus instalaciones cuentan con los servicios y funciona tanto en exigencia como en formación académica y personal como una escuela particular.

CAPÍTULO DOS. MARCO TEÓRICO

2. 1. Teoría de las representaciones sociales.

La teoría de las representaciones sociales parte de una rama de la sociología que permite aproximarnos al análisis de los fenómenos sociales, de la mano interviene la psicología social en donde analiza de igual forma la construcción social de la realidad. Por otro lado, intentar adentrarnos en los procesos educativos mediante este enfoque de investigación requiere estrategias metodológicas específicas para mirar de qué manera podemos como actores ser parte de este proceso y de esa realidad.

Pierre Bourdieu (Denguin, 1930 – París, 2002) fue uno de los sociólogos más relevantes del siglo XX. Su trabajo se centró en los ámbitos de la sociología de la cultura, la educación, los medios de comunicación y los estilos de vida (Círculo de Bellas Artes, 2015).

Es así que este trabajo estará guiado por algunos de los trabajos sobre la teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu complementado con los aportes de algunos otros autores. La sociología de Pierre Bourdieu representa una aproximación que nos permite entender la forma en que se llevan a cabo los procesos de reproducción y diferenciación social dentro de una sociedad determinada (Piñero Ramírez, s/f).

Intentar comprender la realidad es una tarea compleja que requiere de diversos elementos igual de complejos. Estar inmersos en una realidad en este caso en una realidad educativa donde se intentará describir las miradas de las docentes sobre las conductas disruptivas. Para ello se destacan algunas de las características principales.

Las representaciones sociales son un conjunto tanto de ideas, saberes y conocimientos para que cada persona comprenda, interprete y actúe en su realidad en la que esté inmersa. Estos conocimientos forman parte del juicio de sentido común. Las representaciones sociales se van construyendo con el pensamiento que la gente vive, estructura y realiza en su vida cotidiana. El conocimiento para este caso es, ante todo, un conocimiento práctico que permite explicar una situación, un acontecimiento,

un objeto o una idea y, además, permite a las personas actuar ante un problema. Para Moscovici (1979) "la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios".

Serge Moscovici fue el creador del concepto de la teoría de las representaciones sociales. En su libro publicado en 1961 "El psicoanálisis, su imagen y su público" por Presses Universitaires de France y su versión castellana de 1979 por editorial Huemul de Buenos Aires, Argentina, expone las particularidades de esta teoría y nuevo objeto de estudio.

Para este autor, las raíces del concepto de las representaciones sociales descansan en la noción de Emile Durkheim de representaciones colectivas. Para Durkheim, la sociedad requiere de un pensamiento organizado. Las representaciones colectivas condensan la forma de pensamiento que impera en una sociedad y que irradia a todos sus integrantes. El individuo se constituye en persona mediante la incorporación de este pensamiento colectivo, constituido por normas, valores, creencias, mitos (Piña Osorio & Cuevas Cajiga, 2004).

Las representaciones sociales no generalizan a todo el mundo social sino sobre algo o alguien (Jodelet, 1986) y que son expresadas por un sector social particular. No hay representaciones sociales sobre una sociedad ni representaciones sociales universales sino, sobre objetos, sujetos, ideas o acontecimientos de esa sociedad.

Por ejemplo, si alguien tiene alguna idea sobre cómo funciona una sociedad, esa vaga idea la tiene sobre otros ideales como políticos, económicos, sobre sus sistemas o prácticas. Las representaciones sociales sirven para relacionar el mundo de la vida cotidiana con los objetos con que los actores estén inmersos en ella. Las representaciones sociales sustituyen lo material y lo representa en las ideas de cada persona o grupos de personas. Son un medio para interpretar la realidad y determinar el comportamiento de los miembros de un grupo hacia su entorno social y físico con el objeto de representarlo. Las representaciones sociales guían y orientan las acciones y relaciones sociales. No son una guía exacta de lo externo en la mente de los agentes,

sino una sustitución de aquello y, en consecuencia, una reconstrucción individual y social de lo externo llamado una representación social.

2. 1. 1. El origen de las representaciones sociales.

Las representaciones sociales permiten al agente intentar explicar e interpretar las realidades que tiene sobre el contexto en el que está inserto, como lo son los acontecimientos, las actuaciones, los lenguajes, las prácticas y la misma cultura que se crean en forma de un conocimiento concedido a través de lo que ha vivido individual y socialmente. Como se mencionaron anteriormente, algunos autores que sustentan y definen el concepto de las RS desde diferentes análisis y conceptualizaciones y con los que guiaremos esta investigación son Moscovici, Durkheim, Bourdieu, Jodelet, y algunos otros que se irán incluyendo.

El término de "representación social": actualmente lo encontramos en todas las ciencias sociales, mucho después de que S. Moscovici (1961) lo hubiese reanudado con el empleo de este «concepto olvidado» de Durkheim (Moscovici, 1986: 469).

Las raíces del concepto RS descansan en la noción de Emile Durkheim de representaciones colectivas. Para Durkheim, la sociedad requiere de un pensamiento organizado. Las representaciones colectivas condensan la forma de pensamiento que impera en una sociedad y que irradia a todos sus integrantes. El individuo se constituye en persona mediante la incorporación de este pensamiento colectivo, constituido por normas, valores, creencias, mitos (Piña Osorio & Cuevas Cajiga, 2004).

Las representaciones sociales las entendemos como el proceso del pensamiento colectivo aterrizado al pensamiento individual. Es entonces que el concepto de las representaciones sociales comienza con Durkheim y su concepto de "representación colectiva" que, a diferencia de Moscovici, no analizó la vida social desde un pensamiento organizado, pues entre el pensamiento social y el pensamiento individual existe un proceso en donde se adquieran experiencias desde la sociedad como es la cultura, las creencias, costumbres, reglas y normas que permiten comunicarse e identificarse.

De este modo, se interpreta que el sujeto toma estos elementos como herramientas que permiten se comuniquen, identifiquen e integren dentro de un grupo social. Las representaciones colectivas se forman a través del intercambio entre estos pensamientos y elementos.

...las representaciones colectivas son producidas por las acciones y reacciones intercambiadas entre las conciencias individuales y, al mismo tiempo, las sobrepasan. Las representaciones colectivas necesitan de las individuales, pero no surgen de los individuos tomados aisladamente, sino en su conjunto; hace falta la asociación para que las representaciones de las personas se conviertan en cosas exteriores a las conciencias individuales (Vera, 2002: 107).

Durkheim, entonces, clasifica las representaciones en dos: las representaciones individuales y las representaciones colectivas que inevitablemente una necesita de la otra para más adelante poder definir este conjunto como una representación social. Sencillamente haciendo ver que la colectividad no puede surgir sin los sujetos individuales que por naturaleza se integran a una colectividad.

Por otro lado, Durkheim nos menciona el término de la hiperespiritualidad de la sociedad expresado en "Las reglas del método sociológico", donde nos explica que lo que sucede en la sociedad y sus distintos grupos sociales tiene un origen también, interpretando que existen representaciones sobre otras representaciones. Estos hechos no nacen del sujeto para después incorporar por sí solos a la sociedad, sino que esto llega mediante la introspección individual.

Como se mencionó en un principio, Durkheim no fue el único en conceptualizar las representaciones. Más tarde Serge Moscovici crea el concepto de las representaciones sociales, considerándose el autor referente para este abordaje metodológico:

Moscovici ha empleado el término de «representación social» para designar estas creencias sociales más amplias y las teorías ingenuas sobre algunos aspectos de la sociedad (Moscovici, 1986: 434).

De hecho, Moscovici toma referentes de Durkheim de las representaciones colectivas para poder conceptualizar las representaciones sociales y aunque crea un concepto nuevo, las ideas que rescata no son de manera individual, sino desde una forma colectiva, son:

En 1961, S. Moscovici considera que este mismo conocimiento constituye el eje central de una psicología del conocimiento. Producción mental social, como la ciencia, el mito, la religión y la ideología, se distingue de ellos, no obstante, por sus modos de elaboración y funcionamiento en sociedades caracterizadas, como la nuestra, por el pluralismo de las doctrinas y las ideas, el aislamiento y el esoterismo de la ciencia, la movilidad social, etc. (Moscovici, 1986: 473).

Las representaciones sociales surgen dentro de la colectividad, la socialización, la expresión de esas ideologías y cultura creada, así como la observación de lo que pasa dentro del colectivo. La representación se crea por el conocimiento socialmente elaborado y compartido, es decir, que los agentes deben estar insertos dentro de un grupo social donde se interactúa con otros iguales y donde al mismo tiempo intentan comprender su realidad en conjunto y desde los referentes individuales de cada agente.

Evidentemente para que se cree una representación social debe existir una constante acción de intercambio conocimientos tanto sociales como individuales donde se creará un flujo constante, en donde cada uno de los agentes en lugar de sólo reproducir lo interpretará y transmitirá de nueva forma creando una representación social.

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social (Moscovici, 1986: 474).

Si bien es cierto que dentro de los grupos sociales se comparten características, que dentro de ellos los agentes mediante la interacción aportan sus referentes individuales y se apropian de los grupales que los hacen ser un grupo social determinado en el que mediante la comunicación interactúa e intercambia esos conocimientos.

Como se ha visto, las representaciones sociales es algo que vivimos diariamente en todos los contextos en los que nos involucramos, sin embargo, si queremos estudiarlas debemos delimitar a quiénes y qué queremos saber de esa representación social. Es así que las nuevas ideas, opiniones y perspectivas que los agentes se crean, también están en constante destrucción y reconstrucción conforme estos se integran a nuevos grupos sociales:

Si partimos que la representación social es una “preparación para la acción”, no es solo en la medida que guía el comportamiento, sino que sobre todo la medida en que remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar (Moscovici, 1979: 32).

Otra autora importante poder explicar el proceso de las representaciones sociales es Denise Jodelet, quien escribió: El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales, en el cual propone un esquema que relaciona las funciones de las representaciones sociales con tres esferas (subjetiva, intersubjetiva y trans-subjetiva) y, por lo tanto, propone dividir el proceso de las representaciones sociales en tres partes.

La primera esfera de la subjetividad nos habla que el sujeto sostiene su propia manera de pensar e internamente con base en lo que ha vivido o está viviendo, se describe como:

La noción de subjetividad nos lleva a considerar los procesos que operan a nivel de los mismos individuos. Desde este punto de vista conviene distinguir las representaciones que el sujeto elabora activamente de las que el mismo integra pasivamente, en el marco de las rutinas de vida o bajo la presión de la tradición o de la influencia social (Jodelet, 2008: 52).

La esfera de la intersubjetividad describe a los vínculos y que estos se generan entre varias personas, quienes intercambian pensamientos, creencias, saberes o conocimientos, creando así una comunicación:

La esfera de la intersubjetividad remite a situaciones que, en un contexto determinado, contribuyen a establecer representaciones elaboradas en la interacción entre sujetos, especialmente las elaboraciones negociadas y producidas en común a través de la comunicación verbal directa (Jodelet, 2008: 52).

Por último, la esfera trans-subjetiva combina las dos esferas anteriores, relacionando al sujeto y a la sociedad:

Esta esfera se compone de elementos que atraviesan tanto el nivel subjetivo como el intersubjetivo. Su escala abarca tanto a los individuos y a los grupos, como a los contextos de interacción, las producciones discursivas y los intercambios verbales (Jodelet, 2008: 52).

De esta manera, según Jodelet, las representaciones sociales surgen a partir que el sujeto atraviesa por las tres esferas antes mencionadas, en donde la autora propone establecer estos tres momentos en que las personas construyen una representación.

Se hace primero de manera interna, desde sus experiencias y vivencias, desde una postura individual; después lo comunica con los demás, creando vínculos en la sociedad y, finalmente, los dos momentos anteriores se entrelazan y forman las representaciones sociales.

2. 1. 2. Objetivación y anclaje de las representaciones sociales.

Moscovici propone dentro de las representaciones sociales dos procesos: la objetivación y el anclaje. Estos procesos nos permiten dentro de cada realidad hacer para el sujeto conocido lo desconocido. Ayuda a establecer interacción entre el sujeto-objeto con elementos que ya conocen.

Estos dos procesos, la objetivación y el anclaje, se refieren a la elaboración y el funcionamiento de una representación social, pues muestran la interdependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales de ejercicio (Jodelet; 986: 480).

Por un lado, la objetivación trata de darle un sentido y significado a conceptos extraños, materializándolos y haciéndolos, de alguna forma, tangibles. Denominando a la objetivación como lo social en la representación. El proceso de la objetivación a través del pensamiento cambia la percepción y conceptos esquematizándolos para darle un nuevo sentido mediante la reconceptualización haciendo la constitución formal de un conocimiento: «Objetivar es reabsorber un exceso de significados materializándolos» (Moscovici, 1976). La experiencia cotidiana nos ayuda a ello.

Del mismo modo, la objetivación implica fases para poder concretar este proceso. En un primer momento para crear una representación se necesita la selección y descontextualización de la información para que en un segundo momento se le dé una nueva estructura conceptual mediante una concepción gráfica para después comprender su realidad individual y colectiva para por último, llegar a una naturalización que con todo lo anterior se concretará en donde elementos del pensamiento se convierten en elementos tangibles en una realidad de sentido común referentes para el concepto (Moscovici, 1986: 483).

Por otro lado, tenemos al anclaje que, contrario a la objetivación, recae en la representación de lo social, pues este proceso tiene lugar inmediatamente después de la objetivación, en donde ahora se analiza cómo con el significado ya establecido el sujeto crea el anclaje y lo utiliza en la representación, así como en su propia realidad

y las nuevas configuraciones dentro de la interacción con los demás asociándose con los saberes preexistentes.

Se refiere al enraizamiento social de la representación y de su objeto. En este caso, la intervención de lo social se traduce en el significado y la utilidad que le son conferidos... se refiere a la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento de una parte como de otra (Jodelet; citado en Moscovici, 1986: 486).

Es así que cognitivamente el anclaje crea mediante el sistema del pensamiento y la interpretación la función de mediación entre el sujeto, su realidad y los miembros de la misma. En simples términos se crea la representación por estos dos procesos transformando el sistema de códigos que en ocasiones no es el mismo, en un lenguaje común e interpretable para todos clasificando así a los sujetos, sus ideas y significados para sobre ello seguir en clasificación de grupos sociales y crear representaciones sobre representaciones llegando al origen de las representaciones sociales, tal como Durkheim (1969) menciona en su concepto de la hiperespiritualidad, en donde básicamente nos dice que los hechos llegan primero mediante la introspección individual para después socializarlos con la interacción dentro de una colectividad.

2. 1. 3. Elementos constitutivos de una representación social.

Intentar comprender y hablar sobre una representación social se resume en que están constituidas por ideas, percepciones, interacción y comunicación que obligan en el caso de esta investigación a analizar para reflexionar sobre lo que el sujeto provoca en el objeto y viceversa.

Toda representación social es la representación de algo y de alguien. Así, no es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto. Sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación. Sí en el fondo de toda representación debemos buscar esta relación con el mundo y con las cosas (Jodelet; citado en Moscovici, 1986: 475).

En otras palabras, una representación social puede explicarse como que los sujetos primero se encuentran dentro de su entorno y grupo más próximo que posteriormente conforme a la interacción se apropian de ideales que cada sujeto reproduce de forma que cada sujeto los interpreta.

El acto de una representación es un acto de pensamiento por medio el cual un sujeto se relaciona con el objeto... la representación la reproducción mental de otra cosa: persona, objeto, acontecimiento material o psíquico, idea, etc. (Jodelet; citado en Moscovici, 1986: 476).

Cuando esa representación social se refleja en la reproducción mental de alguna forma que responda o dé sentido a lo que interpretamos se hace mediante lo que antes de ser colectivo, individualmente como sujetos conocemos o creemos.

La representación mental, social, conlleva igualmente un carácter significante. El acto de representación, es un acto de pensamiento por medio el cual el sujeto se relaciona con un objeto.

Decimos que: $\text{Representación} = \frac{\text{figura}}{\text{sentido}}$, lo que significa que la representación hace que a toda figura corresponda un sentido y a todo sentido corresponda una figura (Moscovici, 1979: 43).

2. 1. 4. Funciones de las representaciones sociales.

La función de la representación social es asignar un pensamiento social y una referencia que permita una construcción social que dote de sentido a la realidad. De acuerdo con Moscovici (1985), las representaciones forman parte de la integración de conceptos a nuestros conocimientos previos, es decir hacen familiar lo extraño; mientras que para Di Giacomo (1987) las representaciones rigen las interpretaciones.

Por otro lado, Páez (1987) menciona que cumplen funciones de clasificación, orientación e interpretación en cuanto a ciertos comportamientos. Es decir, crear interpretaciones para poder nombrar el objeto al que se hace referencia. Son bases por las cuales tenemos una imagen, significado de objeto y por la cual conocemos e interpretamos la realidad.

Los pensamientos sociales están influenciados por las representaciones que tienen distintos grupos sociales. Toda la situación social es interpretada por los individuos de acuerdo a las representaciones construidas por sus grupos de pertenencia; a partir de sus construcciones los sujetos adquieren conductas específicas en cuanto a sus relaciones con su contexto.

Es a partir de las representaciones sociales que se crean categorías y discursos sociales que conllevan un comportamiento específico o esperado de los sujetos que forman parte de los distintos grupos a los que se pertenece. Los grupos suelen nombrar y categorizar los objetos a partir de las representaciones sociales que funcionan como referentes.

Las representaciones sociales son sistemas que permiten a la sociedad construir significados compartidos y discursos sociales que tienen un grado de valor dentro de la misma. Este tipo de representaciones es lo que suele caracterizar un grupo de otro, y aunque a veces estas son compartidas en mayor grado; puesto que, la representación social tiene características específicas de acuerdo al grupo de pertinencia. Dentro de las funciones principales en las que se basa la representación se encuentra la percepción que se tiene de un objeto y por medio de la cual se le otorga un valor y características comunes en comparación de otros objetos similares.

Para cerrar este capítulo se hace especial énfasis en la importancia de las representaciones sociales, se eligió esta teoría porque abre la posibilidad de reivindicar la importancia y el poder que tienen los sistemas de conocimiento popular sobre las prácticas sociales cotidianas y que los diferentes grupos mantienen a través de los procesos de comunicación e interacción social inherentes a la condición humana. Una vez revisados los antecedentes y los conceptos claves de este proceso de investigación se entiende la importancia de las representaciones sociales dentro de este trabajo de investigación, pues las representaciones se encuentran en cada sociedad, la cual se transmite a través del lenguaje y la comunicación cotidiana que son intercambiadas de una palabra, un gesto, un encuentro, en la cual lo simbólico se elabora en su realidad en las prácticas humanas.

Cada cultura construye y transmite modos propios y particulares de enseñar, que se sustentan en el sistema de creencias y las tradiciones que le son inherentes. En este sentido, cada práctica cultural referida a la manera como son cuidados, criados y educados los niños y niñas debe ser entendida en su contexto y no desde modelos distintos. Lo anterior deja claro que cada sociedad construye sus propias representaciones sociales acerca de la atención, representaciones que orientan la conducta de las personas ante tales prácticas, teniendo en cuenta que la representación social tiene que ver con la forma que tienen los grupos sociales de ver y relacionarse con la realidad. Entonces, la importancia de esta teoría dentro del trabajo se basa en que las representaciones sociales plantean, por un lado, la configuración social de unos marcos interpretativos y de un mundo simbólico que expresa una percepción de lo social en este mundo compartido.

CAPÍTULO TRES. MARCO METODOLÓGICO

3. 1. La perspectiva de investigación cualitativa.

Para poder desarrollar esta investigación desde un marco metodológico se optará por utilizar el enfoque cualitativo que se caracteriza fundamentalmente por no emplear una sola manera de aproximarse a las realidades sociales, sino que utiliza distintas metodologías de investigación, haciéndola dinámica, abierta y flexible. Su enfoque es comprensivo, es decir, pretende identificar el significado de las acciones sociales.

Los métodos cualitativos a través de la recolección de datos nos permitirán estudiar diversas realidades y cómo estas funcionan a través del análisis detallado y particular de los datos, por lo que la investigación cualitativa es precisa para poder captar el origen y la naturaleza de los significados que surgen de las diversas interacciones.

Enfatizan conocer la realidad desde una perspectiva de insider, de captar el significado particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista, y de contemplar estos elementos como piezas de un conjunto sistemático. Se identifica la técnica cualitativa como una investigación en contexto de descubrimiento que sirve de puente para la verdadera investigación, en contexto de comprobación rigurosa precisa (Ruiz, 1999).

Ahora bien, para poder conceptualizar la investigación cualitativa, Vasilachis (2007) desarrolla a partir de la formulación de preguntas, y sus respectivas respuestas, distintas perspectivas de autores desde lugares distintos. Si bien con la pregunta ¿Qué es la investigación cualitativa? Lo que se evidencia es que los criterios de lo que se considera investigación no pueden ser universalistas sino divergentes acordes a las lógicas con que se indague sobre la realidad, es decir, implícitamente deja una clara diferenciación entre lo que es la investigación social de la investigación científica al señalar que no se pueden mirar los criterios de validez desde un solo ángulo.

Para Denzin y Lincoln (1994) la investigación cualitativa es multimetódica, naturalista e interpretativa, es decir, que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos –estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales– que describen los momentos

habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos (Vasilachis, 2007).

Pero es con la pregunta ¿Cuáles son las características de la investigación cualitativa? que se nos permite definir la investigación cualitativa desde el enfoque que deseamos abordar manteniendo abierto el abanico de posibilidades para seguir atendiéndola desde las distintas realidades existentes y la experiencia de las personas. Es así que, podemos decir que dichas características se pueden resumir en tres argumentos según lo que se refiera: a) a quién y qué se estudia, la cual se interesa por la forma en la que el mundo es comprendido por el contexto y por los procesos; b) a las particularidades del método, que es interpretativa, inductiva, multi metódica y reflexiva, es decir, emplea métodos de análisis y explicación que sean flexibles y sensibles para el contexto social en el que los datos son producidos; c) y a la meta de la investigación, que busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente, provee nuevas perspectivas sobre lo que se conoce (Vasilachis, 2007).

Del mismo modo, Ruiz (1999) también rescata algunas características propias de los métodos cualitativos que nos ayudan a comprender el por qué para esta tesis se optó por seguir esta metodología que en conjunto con la teoría de las representaciones sociales previamente analizada crean sincronía para obtener narraciones mediante las descripciones de aquellas realidades a través de las diferentes técnicas de investigación existentes, ayudando al investigador a conocer e insertarse en los distintos escenarios.

- *Su objetivo es la captación y reconstrucción de significado.*
- *Su lenguaje es básicamente conceptual y metafórico.*
- *Su modo de captar la información no es estructurado sino flexible y desestructurado.*
- *Su procedimiento es más inductivo que deductivo.*
- *La orientación no es particularista y generalizadora sino holística y concretizadora.*

Por otro lado, la investigación cualitativa para poder funcionar cuenta con elementos que hacen de esta un proceso completo, en donde tenemos los datos, los diversos procedimientos para el análisis de los anteriores y el informe final. Aunque,

como ya se mencionó, estos tres crean un proceso, cada uno cuenta con particularidades para poder llevarlos a cabo.

El investigador cualitativo forma parte fundamental para este proceso el cual también tiene características para desarrollar su rol. Al respecto, Taylor y Bodgan (1998: 20) mencionan características sobre el investigador cualitativo:

1. *La investigación cualitativa es inductiva.*
2. *En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística.*
3. *Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.*
4. *Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.*
5. *El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.*
6. *Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.*
7. *Los métodos cualitativos son humanistas.*
8. *Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.*
9. *Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.*
10. *La investigación cualitativa es un arte.*

La investigación cualitativa evidencia que los criterios que se consideran para llevarla a cabo no pueden ser universalistas sino divergentes y acorde a las lógicas con las que se indague sobre la realidad, es decir, implícitamente deja en claro que no se pueden dar por hecho criterios de validez desde un solo ángulo y para ello recurrimos tanto a la recolección de datos a través de diversas estrategias para su posterior análisis.

3. 1. 1. Proceso de la investigación cualitativa.

La metodología cualitativa también conlleva un proceso en el que retomando lo anterior y de acuerdo a Ruiz (1999: 51) se desenvuelve de acuerdo a fases de trabajo, como se presenta a continuación.

Primeramente, teniendo definida la problemática; la cual, como ya también se mencionó, esta metodología crea la búsqueda de significados y conforme se va aplicando y hasta finalizar se descubre si hemos definido y comprendido

correctamente estos significados. Esto solo se logrará haciéndonos participantes activos de este mediante algunas técnicas.

Ninguna investigación cualitativa puede iniciarse sin una definición más o menos concreta del problema. Esta definición se orienta nuclearmente a encontrar lo que constituye el foco central de todo análisis cualitativo: la búsqueda del significado (Ruiz, 1999: 51).

Posteriormente, el crear un bosquejo de lo que será nuestro trabajo de investigación que ayudará a marcar una posible ruta a seguir y guiará de forma estructurada desde la parte teórica como la delimitación de la estrategia metodológica de cómo se empezará la recogida de datos hasta el trabajo de campo.

El diseño abarca y comprende todos los pasos principales de los que consta una investigación y, por lo tanto, supone la elaboración de un calendario, de una fijación de espacios y de compromisos de actuación, un presupuesto económico, un programa de trabajo y un esquema teórico explicativo (Ruiz, 1999: 55).

Intentar rescatar datos que sean descriptivos en donde el sujeto a través de una narración expone la realidad en la que está presente mediante los referentes personales y colectivos que tiene involucrando sus experiencias, creencias, su cultura, etc.

La investigación que produce datos descriptivos; las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable (Taylor y Bogdan, 1998: 20).

Sumergirse y vivir de forma activa la problemática da paso para cuestionarnos ahora de qué manera se recogerán los datos obtenidos pues, aunque podamos obtener información en demasía del contexto se deben establecer las técnicas que son pertinentes para nuestra investigación y su metodología ya establecida y así poder rescatar únicamente la información que tenemos como objetivo.

Fases de la investigación

El Campo:	Definición del Problema, Diseño de Trabajo,
El Texto:	Recogida de datos, Análisis de los datos,
El Lector:	Informe y Validación de la investigación.

Tres técnicas de recogida de datos destacan sobre todas las demás en los estudios cualitativos: la Observación, la Entrevista en profundidad y la Lectura de textos (Ruiz, 1999: 73).

Por último, para la comprobación de que hemos hecho investigación y que se han recogido los datos que sustentan nuestros objetivos se requiere para el sujeto interesado en comprender nuestra problemática en forma de compendio de todos los elementos tanto teóricos como prácticos, se necesita un informe que analice y valide lo anterior.

El análisis de los datos obtenidos cualitativamente requiere de una comprensión desglosada de cada uno de los significados obtenidos mediante la descripción que permita a terceros entender lo que se ha investigado y cómo se ha aterrizado a un caso. Es un proceso complejo y reflexivo de la mutación de los textos del campo a los textos para el lector.

El análisis de los datos, en los estudios cualitativos, consiste, por tanto, en desentrañar las estructuras de significación y en determinar su campo social y su alcance. Analizar los datos es como tratar de leer (en el sentido de “interpretar un texto”) (Ruiz, 1999: 77).

Como se ha visto, el proceso de la investigación cualitativa no es sencillo, pues, aunque brevemente se ha dado un recorrido de cómo este debe ser, los elementos y las fases por las que debe pasar, el desarrollar cada parte involucra trabajo constante e interrelacionado de nuestra investigación, simplemente se ha mirado la ruta metodológica por la cual será más pertinente abordar este trabajo recepcional.

3. 2. Estrategia de investigación.

Una vez definida la ruta de esta investigación, la estrategia a utilizar parte de la descripción e interpretación del contexto ya determinado. El diseño para la estrategia de la investigación cualitativa permite de antemano crear reflexiones desde la organización y la forma de generar las preguntas, pues se parte desde tomar en cuenta el planteamiento del problema, objetivos, etc., y con ellos obtener coherencia para el desarrollo de la investigación.

La estrategia de investigación sobre el modo de articular sus componentes para poder responder a los interrogantes planteados, busca lograr toda la coherencia posible entre

el problema de investigación, los propósitos, el contexto conceptual, los fundamentos epistemológicos, las preguntas de investigación, los métodos y los medios para lograr la calidad del estudio. Si bien esta articulación lógica es una promesa sobre el trabajo futuro, en el documento escrito se puede vislumbrar la armonía flexible entre sus componentes, que anticipan los posibles cambios en el posterior desarrollo (Vasilachis, 2007: 71).

Del mismo modo, la investigación cualitativa, parte de la persuasión de cada contexto, pues cada situación es única e irrepetible donde el contexto es el que explica su naturaleza (Ruíz, 2012: 56). Es por ello, que en la estrategia de la investigación cualitativa se opta por realizar un método de estudios de caso como método de investigación apoyada de técnicas e instrumentos, el uso en la investigación de una entrevista semiestructurada para la obtención y posterior análisis de datos.

Tal como lo refiere el proceso de la investigación cualitativa, es fundamental considerar diversos elementos desde delimitar un contexto, así como nuestros informantes, pues es así que se llevará a cabo una eficaz búsqueda de significados de la realidad inserta.

Según Ruíz (2012: 51), se plantea que el análisis cualitativo va en búsqueda de significados, lo que constituye el foco central de la investigación, donde el significado está abierto a múltiples sentidos ante inesperadas e insólitas ramificaciones de comprensión. Es así que esta estrategia de investigación permite ser flexible, dar cuenta de diversas interpretaciones tanto en la recuperación como en el análisis de los significados desarrollados en la investigación en curso.

Para esta investigación se busca conocer las experiencias y perspectivas de las informantes mediante sus narraciones acerca de las conductas disruptivas, siendo así que el carácter descriptivo de la situación, desde el estudio de caso y a través de una entrevista semiestructurada, será lo más importante para tener ese acercamiento a un grupo seleccionado en el que se desarrolla la investigación.

3. 2. 1. Método Estudio de Casos.

Los estudios de casos se utilizan en la investigación social para ayudar al análisis de las perspectivas más difundidas desde una mirada cualitativa y de esta misma integración metodológica. Se centra en la individualidad, en la particularidad que

subyace a la singularidad de las características propias. Un estudio de caso es el conjunto de un método, de un objetivo específico y la aplicación de diferentes elementos de la investigación. Según Vasilachis (2007: 217) no debe confundirse un «caso» –efectivamente, conformado a partir de un determinado recorte de un fenómeno social particular– con el «estudio de caso» que contiene una mirada específica y diferentes perspectivas de investigación.

Es así que, mediante el caso se recoge información que responda a nuestros objetivos de investigación. El caso se elegirá conforme al contexto y tiempo en el que estemos insertos, con base en los objetivos de la investigación y con la intención de que se acerque lo mejor posible a la recolección de datos que necesitemos, por lo tanto:

“El caso puede estar constituido por un hecho, un grupo, una relación, una institución, una organización, un proceso social, o una situación o escenario específico, construido a partir de un determinado, y siempre subjetivo y parcial, recorte empírico y conceptual de la realidad social, que conforma un tema y/o problema de investigación” (Vasilachis, 2007: 218).

Al buscar comprender la realidad con un estudio de caso, en la investigación cualitativa se requiere focalizar, tanto la pregunta de investigación, la recolección y análisis de la información, los roles del investigador, la validación de los resultados a partir de instancias de triangulación y, finalmente, la redacción del informe final (Stake, 1995; citado en Vasilachis, 2007: 220). Que para índole de esta investigación en particular se rescató el análisis de los resultados en un informe final biográfico-narrativo.

Teniendo claro el método de investigación, centrado en el estudio de caso, la redacción del informe desde esta perspectiva debe ser capaz de transferir al lector el contexto, la complejidad y diversidad del caso, para la mejor interpretación y comprensión posible de lo estudiado. Del mismo modo, también es importante determinar el diseño y el tipo de informe que amerita la investigación. La estrategia de investigación basada en estudios de casos incluye diferentes diseños según el número de casos a abordar y la complejidad de las unidades de análisis. En este sentido, se distinguen estudios de caso único (Yin, 1994; citado en Vasilachis, 2007: 224).

El método de estudios de casos es una compleja triangulación que retoma lo que es la investigación cualitativa, los estudios de caso y el cómo se trabaja a través de las narrativas; no siendo ninguno de estos tres elementos fácil de desarrollar uno sin el otro. Pretender contar vivencias o describir realidades por medio de narrativas escritas se pensaría fácil, sin embargo, desde el hecho de la formalidad o informalidad de saber redactar para poder dar el sentido correcto a las voces de los casos o sujetos investigados se convierte en un proceso complejo dentro de la misma investigación.

3. 2. 2. Técnicas e instrumentos de investigación.

Las narraciones, descripciones y opiniones se obtienen mediante diferentes técnicas e instrumentos que le permiten al investigador llegar a los objetivos y conocer de manera más cercana los temas, y en el caso de la investigación cualitativa deben ser estratégicos y no rigurosos, de manera que dé la posibilidad de ser modificados en caso de ser necesario para tener la oportunidad de obtener más información y obtener más significados.

Dentro de las investigaciones se utilizan muchas formas y técnicas para encontrar datos, para analizar y realizar cierto tipo de profundizaciones y particularidades dentro de los estudios que realizamos como investigadores, sin embargo, existen dos técnicas que predominan en la investigación cualitativa: la entrevista y la observación.

La observación podría considerarse una acción normal o cotidiana que nos permite centrarnos detenidamente en ciertas acciones u objeto concreto, es así que:

En la investigación social o de cualquier otro tipo, la observación y fundamentalmente los registros escritos de lo observado, se constituyen en la técnica e instrumento básico para producir descripciones de calidad. Dichos registros se producen sobre una realidad, desde la cual se define un objeto de estudio (Martínez, 2004: 74).

Dentro de la observación como ya se mencionó podría ser la que solo mira detenidamente dentro del campo, pero del mismo modo, existe la observación en la que se crea una participación e interacción con todos aquellos involucrados en la investigación, siendo esta la observación participante. La observación participante tiene la intención de que mediante la interacción directa con las personas inmersas en

el contexto a investigar se recaben los datos e información necesaria que será registrada en un diario de campo que servirá como una guía de lo observado.

La observación participante implica que el observador tenga la capacidad de hacer extraño lo cotidiano, de ser aceptado por el grupo estudiado, de lo contrario la observación podría tener un sesgo en el momento de registrar los datos y van a perder validez en el proceso de análisis (Martínez, 2004: 77).

Mientras que, según Bonilla y Rodríguez:

El diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (Martínez, 2004: 77).

La observación la podemos catalogar como una parte esencial para la investigación cualitativa, así como los instrumentos que se ocupan para el registro de esta haciendo referencia directa al diario de campo. Es así que para poder llamar técnica a la observación debe existir una acción participativa, y aunque existen algunas maneras para involucrarnos en la observación participante, debemos ser conocedores de cada una de ellas para como el caso de esta investigación tener la capacidad informada de elegir la que mejor se adapte a las necesidades de cada una según se requiera. Como ya se expuso, aunque el observar se considere una acción normal o cotidiana, para el investigador, la observación en conjunto con un diario de campo requiere un objetivo que observar y es así como podremos partir a desarrollar todos los puntos anteriormente mencionados dentro del proceso y apoyo de investigar.

Por otro lado, la entrevista es otra de las técnicas imprescindibles para la investigación cualitativa, la que, mediante una conversación estructurada de preguntas abiertas con los participantes, el investigador recaba datos que necesita mediante esta conversación en donde el informante o entrevistado narra su experiencia de su realidad de lo investigado en el campo, para que después, el investigador transcriba y analice esta información.

Por entrevista definimos, habitualmente, una conversación verbal entre dos o más seres humanos (entrevistador y entrevistado), una conversación que establece un interrogador y un interrogado para un propósito expreso (...) es una forma de comunicación interpersonal orientada a la obtención de información sobre un objeto definido (Sierra; citado en Senteno, 2014: 172).

Las preguntas de la entrevista tienden a ser en su mayoría preguntas abiertas, pues como se pretende establecer una conversación estructurada, con dirección y que el entrevistado pueda narrar de lo que vive lo que piensa y siente sobre el tema especificado de una manera subjetiva, se requiere flexibilidad para poder entender esto mismo.

En la entrevista cualitativa los cuestionarios no contienen preguntas cerradas, por el contrario, la intención es entender cómo ven el mundo los sujetos. Con estas entrevistas se pretende generalizar, toda vez que la generalización es posible porque lo general solo se da en lo particular. No se trata de estudios de casos, sino de estudios en casos o situaciones (Martínez; citado en Senteno, 2014: 173).

Para el registro de la entrevista existen algunas estrategias y maneras de hacerlo, sin embargo, la más utilizada por su eficacia para la posterior transcripción y análisis es el registro con grabadora, pues permitirá centrarnos en únicamente llevar la secuencia de la conversación estructurada, hacer intervenciones sin distracciones como el tener que pedir repetir información o no alcanzar a registrar de manera escrita la conversación, también el no perder ningún detalle como de interpretación, expresión, etc.

El registro en grabadora de la entrevista garantiza la concentración del entrevistador al no tener que tomar constantemente notas, pudiendo así retener lo dicho en la interacción conversacional. Permite al entrevistador captar mucha más información que si se recurre a la memoria o al cuaderno de campo (Sierra, 1998: 320). Se realizan entrevistas en profundidad semiestructuradas, se graban y se transcriben las respuestas para analizar, interpretar, reinterpretar y redactar las conclusiones o informe final de la investigación (Senteno, 2014: 173).

Algunas características y guía o secuencia general para la entrevista, Senteno y Juan Carlos, (2014) nos enuncian las siguientes:

1. *Los motivos e intenciones del investigador.*
2. *Anonimato.*
3. *La palabra final de poder comentar borradores.*
4. *Dinero como retribución económica en algunos casos.*
5. *Logística en establecer horarios y lugares para los encuentros.*
 - *Preguntas descriptivas.*
 - *Relatos solicitados.*
 - *La entrevista con cuaderno de bitácora.*
 - *Documentos personales.*

- *No abrir juicios.*
- *Permitir que la gente hable.*
- *Prestar atención.*
- *Ser sensible.*

La entrevista es una técnica dentro de la metodología de un proceso de investigación que supone ser algo complejo por las diversas especificaciones a cumplir para lograr una buena obtención de datos. Las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas que nos permiten crear un espacio propicio para la obtención de información y datos de forma más natural, pero sin perder el objetivo principal.

Para el caso de esta investigación se realizó un guion de entrevista semiestructurada dirigido únicamente para las docentes de grupo de la escuela primaria “Educación y Patria”, con el objetivo principal de recabar información sobre la construcción social de los docentes sobre conductas disruptivas de alumnas de la escuela primaria.

Dicho instrumento estuvo estructurado por 12 categorías, estas pretendieron partir de información general y personal de las docentes. Posteriormente se comenzó con las categorías propias a la temática de esta investigación que de igual forma se organizó de forma general hasta llegar a lo particular, las preguntas formuladas dentro de las categorías tuvieron la finalidad de crear una secuencia lógica para obtener una conversación fluida que nos permitieran abordar cada una de temáticas seleccionadas.

NOMBRE DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN			
Las representaciones sociales de los docentes en torno a las conductas disruptivas en alumnas de la Escuela Primaria “Educación y Patria”.			
Nombre del investigador	Fecha de aplicación	Lugar/ Tiempo / Medio de aplicación	
DATOS DEL INFORMANTE			
Nombre completo	Edad	Estado civil	Lugar de residencia
DATOS ACADÉMICOS DEL INFORMANTE			

Perfil profesional	Años de antigüedad de servicio
EL CONCEPTO DE DISRUPCIÓN.	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo describiría el concepto de disrupción? 2. ¿Cuáles son las conductas que usted denominaría como disruptivas? 3. ¿Cuáles serían los problemas de conducta y de aprendizaje? 4. ¿Considera que la edad (grado) en el que las alumnas se encuentran sea un factor para presentar disrupción considerándolo como parte de su etapa escolar? 	
PRINCIPALES EXPERIENCIAS PARA EL MANEJO DE LA DISRUPCIÓN EN ALUMNAS (CURSOS, CAPACITACIÓN).	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Ha tenido alguna capacitación sobre estas conductas (problemas de aprendizaje y de conducta)? 2. ¿Esta ha sido por parte de la escuela o usted a buscando medios externos? 	
CONOCIMIENTO DE NORMAS PARA EL MANEJO DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS.	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Existen normas o guías para el manejo de los problemas de aprendizaje y de conducta? 	
EXPERIENCIAS PARA EL MANEJO DE LA DISRUPCIÓN EN SU PRÁCTICA DOCENTE.	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿De qué manera usted en un primer momento detecta que existe disrupción dentro del aula en general o en un caso particular? 2. ¿De qué manera usted maneja en un primer momento estas conductas dentro del aula? 3. Al ya ser detectada la disrupción dentro del aula, ¿cuáles han sido sus experiencias para el manejo intentar controlar o dar solución a estas problemáticas. 	
EXPERIENCIAS PARA EL MANEJO DE LA DISRUPCIÓN ENTRE ALUMNOS HOMBRES Y ALUMNAS MUJERES (DIFERENCIAS).	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Fuera de esta escuela usted ha tenido experiencias educativas de disrupción con alumnos de sexo masculino? 2. ¿Cree que estas conductas se presentan de diferente manera en un contexto mixto que en uno exclusivo para niñas? 	
LA ESCUELA COMO ESCENARIO PARA EL MANEJO DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS.	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Usted considera que las conductas disruptivas comienzan en la escuela dentro del aula? 2. ¿Cree que la escuela sea el único medio para el manejo de estas conductas? 	
EL PAPEL DE LA FAMILIA Y LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS.	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Considera que la familia juega un papel importante en esta temática? 2. ¿Cree que las conductas disruptivas pueden tener origen en la familia (padres/tutores)? 3. ¿Cómo cree que la familia puede participar o entorpecer el manejo de estas conductas? 	

4. ¿Considera que los tipos de familia/tipos de dinámicas de familia contribuyen a estas conductas disruptivas?
LA ESCUELA COMO OBSTÁCULO PARA LA ATENCIÓN A LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS (MUJERES).
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Considera que la escuela actúa como medio de apoyo o de obstrucción para el manejo y atención de las conductas disruptivas en las alumnas de la institución? 2. ¿De qué manera la escuela actúa como medio de apoyo o de obstrucción para el manejo y atención de las conductas disruptivas en las alumnas de la institución?
LAS TAREAS DE LA ESCUELA Y LA VINCULACIÓN ENTRE DOCENTES Y EQUIPOS DE PROFESIONALES PARA LA ATENCIÓN DE LA DISRUPCIÓN.
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son las estrategias que la escuela maneja para la intervención y atención ante estas conductas? 2. ¿La escuela cuenta con algún servicio propio o externo para poder vincular/canalizar la atención de los casos de disrupción? 3. ¿Existe un verdadero trabajo en conjunto ante estas situaciones? 4. ¿La familia también entra dentro de este proceso entre la docente y el equipo de atención profesional?
LA INTERVENCIÓN DEL DOCENTE PARA EL TRATAMIENTO DE LA DISRUPCIÓN Y LOS RECURSOS DE LA ESCUELA.
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo es que usted como docente interviene para el tratamiento de la disrupción? 2. ¿Cuáles son los recursos que la escuela proporciona para el tratamiento de la disrupción? 3. ¿Cómo aprovecha los recursos que la escuela proporciona para el tratamiento de la disrupción?
PRINCIPALES PROBLEMAS IDENTIFICADOS SOBRE DISRUPCIÓN EN SU ESCUELA Y PROPUESTAS PARA SU ATENCIÓN.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Desde su experiencia y años de servicio, ¿cuáles son los principales problemas identificados sobre disrupción en la escuela? 2. ¿Existen problemas generales o son casos específicos? 3. ¿Cuáles son algunas propuestas de atención que usted daría para la atención de la disrupción en esta escuela?

3. 2. 3. Fuentes de información (Descripción de los casos).

Podemos ver que la manera en que el investigador cualitativo obtiene la información es entrar al campo o reunirse con las personas de interés en la investigación para crear un vínculo de confianza con el propósito de que puedan contar sus historias y de este modo se puede encontrar notable la diferencia a la metodología cuantitativa porque no simpatiza con las personas y la duración de ello es corto, sin deber tener sensibilidad con ellas. De esta manera, el investigador juega un papel importante en el proceso de investigación porque depende del él recabar la información necesaria puesto que va al contexto de las personas para realizar observación o entrevistar, etc.

El investigador debe ser sensible, ya que se pretende que el sujeto se abra con el investigador y que exista una confianza para que pueda hablar sobre los temas de interés de la investigación, tomando en cuenta que algunos temas serán más sensibles y delicados que otros, es por lo que se menciona este acercamiento con las personas que participan en el estudio.

Algo importante que se debe rescatar es que el investigador debe dejar de lado sus valores y creencias sobre el tema estudiado, porque puede haber sesgos en la investigación, la postura del investigador debe ser neutral y no prejuicioso. El valor de cada respuesta del sujeto debe ser tomado en cuenta, ya que de ahí parte la información importante que dará paso al análisis y, además, todas las personas que se incluyan en la investigación deben ser respetadas e informadas sobre la razón de ser sobre ella.

3. 2. 4. Acceso al campo.

En esta etapa el investigador debe tener el contexto suficiente sobre el escenario en el que se enfrentará, debe tener las herramientas necesarias para ser capaz de acercarse, ser paciente y esperar hasta poder tener una respuesta de por parte de los informantes, así como ser flexible para poder adaptarse y alcanzar sus objetivos de la mejor manera.

El acceso al campo es una de las etapas de la investigación que permitirá ir acercándonos gradualmente a la información fundamental para el estudio de la investigación, figura entonces un consentimiento para entrar directamente al lugar físico donde se haya decidido realizar esta investigación. Se entiende como un proceso por el que el investigador va accediendo progresivamente a la información fundamental para su estudio (Rodríguez et al., 1999: 70).

Existen "porteros" de la información que ayudan a referimos a los informantes, que son quienes nos abren o cierran el acceso al campo, por lo tanto, son una parte fundamental de este proceso. Es esencial crear la confianza para poder asegurar la veracidad de la información y que esta nos sea útil y provechosa pues es lo que permitirá el buen desarrollo de la investigación.

Los porteros son el medio por el que los investigadores se acercan a los informantes haciendo más fácil y menos preocupante el acceso al campo pues dan la entrada al trabajo del investigador y sobre lo que pretende realizar en el campo y otorga el primer paso de confianza entre el investigador y el informante generando una ventaja desde el conectar de una manera más directa por la recomendación y ayuda del portero. Tanto dentro del marco de una educación formal, como en las propuestas informales de educación, existen personas -porteros- que tienen la llave que permite acceder a instituciones, grupos y personas particulares (Rodríguez et al., 1999: 106).

Este autor describe otras dos estrategias para el acceso al campo que se suelen utilizar en este momento, son el vagabundeo y la construcción de mapas. La primera supone un acercamiento de carácter informal, incluso antes de la toma de contacto inicial, al escenario que se realiza a través de la recogida de información previa sobre el mismo: qué es lo que lo caracteriza, aspecto exterior, opiniones, características de la zona y entorno, etc. La segunda estrategia supone un acercamiento formal a partir del cual se construyen esquemas sociales, espaciales y temporales de las interacciones entre individuos e instituciones: características personales y profesionales, competencias, organigramas de funcionamiento, horarios, utilización de espacios, tipología de actividades, etc. (Rodríguez et al., 1999: 106).

Es así que aparte de contar con el acercamiento a los porteros la estrategia del vagabundeo también se da de una manera informal, pues no es de manera directa con el campo y sin ser algo preciso, el vagabundeo también puede darse de forma previa buscando no solo a personas previas a los informantes, sino que también incluye la búsqueda de información previa para contextualizar aún más su acercamiento o acceso al campo. Por el contrario, también existe el acercamiento formal de una manera más sistemática y propia para poder obtener el acceso al campo.

Podemos ver que el acceso al campo es el paso que antecede a poner en práctica toda nuestra teoría desarrollada previamente dentro del campo para conocer e intentar alcanzar por nosotros mismos los objetivos planteados para nuestra investigación, siendo este es el momento donde podremos desarrollar nuestros conocimientos y habilidades como investigadores.

3. 2. 5. Descripción o caracterización del objeto empírico.

Para la interpretación de resultados de esta investigación, se optó por una entrevista semiestructurada y a través de esta herramienta se obtuvieron las narrativas de las docentes de la escuela primaria “Educación y Patria”, en torno a las conductas disruptivas de las alumnas de la misma. Mediante esta investigación se elaboró un guion de entrevista con una serie de preguntas por categorías, partiendo de lo general a lo particular para facilitar el orden de dicha conversación, como ya se presentó.

La selección de las informantes se realizó de forma aleatoria y libre. De los seis grados del nivel educativo primario, en la escuela primaria “Educación y Patria”, existen dos grupos por grado, de los cuales se seleccionaron a cinco docentes, una docente por grado, en donde no se organizó un previo acercamiento o revisión de perfiles para la aplicación de los instrumentos de recolección de datos. Sin embargo, todas las docentes para esta investigación cumplieron las siguientes características:

- Ser docente de grupo de la escuela primaria “Educación y Patria”.
- Tener al menos una generación de años en el servicio.

Las cinco informantes fueron seleccionadas con la intención de rescatar información de diferentes grados de este nivel educativo. La información recuperada de las docentes fue grabada con el consentimiento de las mismas. Del mismo modo, antes de partir con la temática principal de esta investigación, se obtuvieron datos generales de las docentes para poder tener un panorama de quiénes eran nuestras informantes, caracterizándose de la siguiente manera:

DESCRIPCIÓN DE LAS INFORMANTES
Docentes de grupo de la Escuela Primaria “Educación y Patria”

CASO	SEXO	EDAD	ESTADO CIVIL	LUGAR DE RESIDENCIA	PERFIL PROFESIONAL	ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO
CASO 1	FEMENINO	57 AÑOS	CASADA	PANOTLA	LICENCIATURA EN TELESECUNDARIA (CESCET).	29 AÑOS
CASO 2	FEMENINO	42 AÑOS	SOLTERA (DIVORCIADA)	TOTOLAC	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN (NORMAL URBANA DE TLAXCALA). LICENCIATURA EN DANZA FOLCLÓRICA. DIPLOMADO EN MATEMÁTICAS. DIPLOMADO EN ARTES. DIPLOMADO EN ESTRATEGIAS DE LA ENSEÑANZA.	21 AÑOS
CASO 3	FEMENINO	51 AÑOS	CASADA	TLAXCALA	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA. ESPECIALIDAD EDUCACIÓN BÁSICA.	26 AÑOS
CASO 4	FEMENINO	38 AÑOS	CASADA	CHIAUTEMPAN	LICENCIATURA EN TELESECUNDARIA. MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA.	13 AÑOS
CASO 5	FEMENINO	41 AÑOS	CASADA	ACXOTLA DEL RÍO	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA CON ESPECIALIZACIÓN EN TELESECUNDARIAS.	15 AÑOS

El caso 1, ubica a la docente Paula N, quién este ciclo escolar está frente a uno de los grupos de 2do grado. La docente tiene 57 años de edad, cuenta con un perfil

profesional de Licenciatura en Telesecundaria egresada del CESCET. Teniendo una trayectoria 29 años en el servicio y radica en el municipio de Panotla.

El caso 2, ubica a la docente Jazmín N, quien este ciclo escolar está frente a uno de los grupos de 3er grado. La docente tiene 42 años de edad, cuenta con un perfil profesional amplio teniendo la Licenciatura en Educación egresada de la Normal Urbana de Tlaxcala, Licenciatura en Danza Folclórica, asimismo Diplomados en Matemáticas, Diplomado en Artes y Diplomado en Estrategias de la Enseñanza. Teniendo una trayectoria de 21 años en el servicio y radica en el municipio de Totolac.

El caso 3, ubica a la docente Verónica N, quién este ciclo escolar está frente a uno de los grupos de 4to grado. La docente tiene 51 años de edad, cuenta con un perfil profesional de Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Física y una Especialidad en Educación Básica. Teniendo una trayectoria 26 años en el servicio y radica en Tlaxcala Centro.

El caso 4, ubica a la docente Irais N, quién este ciclo escolar está frente a uno de los grupos de 5to grado. La docente tiene 38 años de edad, cuenta con un perfil profesional de Licenciatura en Telesecundaria y una Maestría en Intervención Educativa. Teniendo una trayectoria 13 años en el servicio y radica en el municipio de Santa Ana Chiautempan.

El caso 5, ubica a la docente Ayleen N, quién este ciclo escolar está frente a uno de los grupos de 6to grado. La docente tiene 41 años de edad, cuenta con un perfil profesional Licenciatura en Educación Secundaria con Especialización en Telesecundarias. Teniendo una trayectoria 15 años en el servicio y radica en la localidad de Acxotla del Río pertenece al Municipio de Totolac.

Con la recuperación de los referentes anteriores, fue posible llevar a cabo el análisis de las categorías que se construyeron para el cuestionario y con ello llevar a cabo una reflexión sobre los hallazgos de esta investigación, para así conocer las representaciones construidas por las docentes en torno a las conductas disruptivas de las alumnas de la Escuela Primaria “Educación y Patria”.

3. 3. Estrategia Analítica.

El análisis de datos cualitativos es una estrategia que utiliza el investigador en la investigación para poder identificar los datos necesarios y crear categorías de los temas. El objetivo principal es organizar los datos para obtener información significativa.

El análisis de los datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa, así que la recolección y el análisis de los datos van de la mano. A lo largo de la observación participante y las entrevistas, los investigadores siguen la pista de los temas que van surgiendo, leen sus notas de campo o transcripciones y desarrollan conceptos y proposiciones para comenzar a dar sentido a sus datos. Taylor y Bodgan (1994) mencionan que el análisis de los datos implica ciertas etapas diferenciadas:

- 1 *La primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones.*
- 2 *La segunda fase, que típicamente se produce cuanto los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio.*
- 3 *En la fase final, el investigador trata de relativizar sus descubrimientos, es decir, de comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos.*

De acuerdo con la primera fase, con los datos ya recolectados, la creación de temas irá surgiendo de acuerdo con el rumbo que queramos seguir para nuestra investigación. Esto puede significar transcribir los instrumentos como las entrevistas o releer las notas de campo para hacer esto más fácil y tener organización. Esta fase será el punto partida pues es donde se definen los datos relevantes que ayudarán a explicar para comprender el tema de la investigación.

Posteriormente, se encuentra la fase de la codificación de los datos en donde una vez ya realizadas las entrevistas y teniendo ya sus respectivas transcripciones estas se vuelven a escuchar o leer con la intención de ir categorizando y codificando la información previamente requerida. Es así que a cada tema y basándonos en las ideas, conceptos e interpretaciones iniciales, se establecen un grupo o sistema de códigos que se pueden aplicar para categorizar los datos y así poder analizarlos e identificarlos fácilmente entre toda la información obtenida y sólo rescatar la que mayor utilidad tenga para la investigación.

Por último, en la revitalización podemos entenderla como la comprensión de los datos mediante los temas retomando los objetivos de la investigación y desde estos entonces intentar dar respuesta mediante este proceso de aplicación de los instrumentos y su posterior análisis.

3. 3. 1. Estrategia para el tratamiento de los datos: codificación.

La codificación es el modo en que se define de qué tratan los datos que se están analizando. Implica identificar y registrar uno o más partes de texto u otros datos esquematizados que, en cierto sentido, ejemplifican la misma idea teórica o descriptiva. Normalmente, se identifican varias partes y se los vinculan con una idea, nombre para esa idea: el código.

En un primer momento, ya obtenidas las entrevistas, esa información contenida se resguardó una parte en forma tal vez escrita y otra de forma electrónica, ya sea la forma en la que haya sido grabada así sea video o simplemente audio. Como ya se mencionó anteriormente, para el análisis de esta información es importante realizar la transcripción de las entrevistas pues de esta manera es más fácil identificar la información que no sea útil e ir categorizando.

Para esta investigación la estrategia utilizada para el tratamiento de los datos y su codificación fue la realización de una matriz realizada de forma física y a mano, denominada “La sábana”, la cual permitió la organización, categorización y selección únicamente de la información pertinente obtenida de la transcripción de las entrevistas realizadas para esta investigación, para su posterior análisis.

3. 3. 2. Análisis y construcción de categorías.

El análisis de datos es una parte importante para poder darle cierre a una investigación, ya que de aquí obtendremos, analizaremos y presentaremos los hallazgos de la investigación y al llegar a la recogida de datos, al realizar el análisis se debe tomar en cuenta que, únicamente el investigador debe hacerse cargo de ella, y al transcribir es necesario hacer un análisis de la información lo más pronto posible para rescatar detalles que no pueden escribirse o escucharse mediante las técnicas de grabación de voz.

El análisis de contenido se basa en la lectura como instrumento de recogida de información; lectura que debe realizarse de modo científico, es decir, de manera sistemática, objetiva, replicable, válida. En este sentido, su problemática y su metodología son semejantes, excepto en algunos detalles prácticos concretos, a la de cualquier otro método de recogida de información (observación, experimento, survey, entrevista en profundidad) que se pretenda calificar de científico.

Tanto esta lectura científica como su posterior análisis y teorización pueden llevarse a cabo dentro del marco y la estrategia metodológica del análisis cuantitativo como del cualitativo, así mismo dentro de los parámetros generales de tales estrategias (Ruiz, 1999: 193).

Para el análisis de la información obtenida en nuestra investigación, es importante no caer en interpretaciones propias, pues para ello se utilizan métodos de recogida de datos que ayudarán a ser precisos a la hora de transcribir y analizar, para así crear un pertinente y correcto análisis y presentación de resultados.

Un texto escrito es un testimonio mudo que permanece físicamente, conserva su contenido a lo largo del tiempo y con él, sin embargo, se puede efectuar una entrevista. No se puede hablar directamente con él, pero puede ser interpretado. Una interpretación que, conforme a los postulados del paradigma constructivista, entiende que es el propio investigador el que crea, a través de una serie de prácticas interpretadoras, los materiales y la analiza, posteriormente, su evidencia (Ruiz, 1999: 193).

Es importante considerar que, mediante la recogida de datos, los informantes proporcionarían información personal que darán significado a sus respuestas, es por ello que el análisis es una parte fundamental que pretende crear una real interpretación de lo que fue la obtención de datos. Es difícil que mediante un escrito se puedan expresar ciertas acciones o intenciones que se pretenden, sin embargo, se toman en cuenta algunos aspectos para que esto suceda.

El análisis de contenido, en su perspectiva cualitativa, que es la que intentamos explicar aquí, parte de una serie de presupuestos, según los cuales, un texto cualquiera equivale a un soporte en el que, y dentro del cual, según Ruiz (1999: 196) existen datos que:

— *Tienen sentido simbólico y que este sentido puede ser extraído de los mismos.*

— *Este sentido simbólico, no siempre es manifiesto.*

— *Este sentido o significado no es único, sino que es (o puede ser) múltiple, en función de la perspectiva y del punto de vista desde los que sea leído el texto. Un mismo texto contiene muchos significados, lo cual significa que:*

—El sentido que el autor pretende dar al texto puede no coincidir con el sentido percibido por el lector del mismo.

—El sentido del texto puede ser diferente para lectores (audiencias) diferentes.

—Un mismo autor puede emitir un mensaje (texto) de forma que diferentes lectores puedan captar sentidos diferentes (caso común en textos políticos).

—Un texto puede tener un sentido del que el propio autor no sea consciente.

—Un texto puede tener un contenido expresivo y un contenido instrumental.

En este sentido, esta investigación responde a un diseño de tipo cualitativo, el cual obtiene elementos que componen el mismo. Por un lado, hacia la construcción que ayudará a profundizar en las representaciones sociales de las docentes informantes con el fin de poder conocer de qué manera ellas viven su realidad dentro de sus aulas y las experiencias que han construido entorno a los problemas de aprendizaje y de conducta referido por dos potenciales causas, la escuela y la familia. Por otro lado, a partir de lo anterior crear un análisis de dicha información obtenida para conocer sus posibles estrategias de atención y/o solución ante las conductas disruptivas de la escuela primaria.

Respecto a la construcción de categorías de acuerdo con Gibbs (2012) es necesario que esta parte del proceso se realice de forma analítica con base en la información teórica, en donde se tomarán en cuenta los objetivos y el rumbo de la investigación pues de esta manera se abordarán los temas principales para la obtención de datos organizados mediante categorías.

En esta investigación para la realización de categorías, se realizó en conjunto del guion de entrevistas una matriz donde las categorías usadas para el análisis de datos son de tipo conceptuales que van surgiendo de la temática principal en la cual se retoman temáticas subsecuentes para, posteriormente, realizar un contraste de manera general, pues se utilizó el mismo instrumento para todas las informantes, siendo la variación de información en el grado que se encuentran las docentes y sus perfiles generales de información.

3. 4. Presentación de resultados.

Al realizar todas las etapas del proceso de investigación, lo que resta es la presentación de los resultados obtenidos, para esto es necesario poder compartir con

los lectores un informe en el que puedan encontrar dichos hallazgos y sobre todo poder comprenderlos: “El propósito de la investigación no es sólo incrementar la comprensión de la vida social por parte del investigador, sino también compartir esa comprensión con otras personas” (Taylor y Bodgan, 1987: 179).

Como ya se mencionó, gran parte de las investigaciones de corte cualitativo se presentan de forma escrita para que otros interesados en la temática puedan partir de los nuevos hallazgos. Es preciso considerar que existen puntos básicos que los investigadores deben informar a sus lectores para poder dar credibilidad y para ello deben darse a conocer algunas consideraciones generales y lograr esto.

Según los mismos Taylor y Bodgan (1987: 179) uno debe siempre preguntarse si ha explicado todo lo que los lectores necesitan conocer:

1. *Metodología.*
2. *Tiempo y extensión del estudio.*
3. *Naturaleza y número de los escenarios e informantes.*
4. *Diseño de la investigación.*
5. *El encuadre mental del investigador.*
6. *Las relaciones con los informantes.*
7. *El control de los datos.*

Las consideraciones anteriores, sirven de guía general y, al mismo tiempo, retomando y tomando en cuenta el cumplir con los objetivos planteados pues el conjunto de todo ayudará a la comprensión de la información obtenida.

Una vez procurando tener lo anterior, en el informe se presenta información y datos obtenidos de forma descriptiva que al finalizar son publicados con el propósito principal de dar a conocer los hallazgos obtenidos mediante un proceso completo de investigación.

Los resultados de la investigación han de ser compartidos, comunicados, según los casos, a los patrocinadores del estudio, a los propios participantes o, en la medida en que pretendamos contribuir al estudio del conocimiento científico acerca de un tipo de realidades, también al resto de la comunidad de investigadores (Rodríguez et al., 1999: 259).

El informe final rescatará los datos pertinentes a nuestra investigación en conjunto del con el análisis de los resultados. Es importante que para lograr una buena

comprensión se describan de forma completa el proceso que se siguió, ser puntual, así como detallar la información para una fácil lectura y comprensión.

CAPÍTULO CUATRO. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.

El presente capítulo expone los resultados obtenidos a través de la aplicación del instrumento elegido siendo el caso de una entrevista semiestructurada, la transcripción de las mismas y la categorización de las narraciones de los informantes, obteniendo así las representaciones sociales construidas por las docentes en torno a las conductas disruptivas de las alumnas de la Escuela Primaria “Educación y Patria”. Del mismo modo, se posibilita la reflexión de la descripción y el análisis de la narrativa de las docentes sobre las prácticas de atención a las conductas disruptivas, así como el identificar y explicar las representaciones que las docentes han construido e identificar las estrategias de atención a las mismas.

La presentación de los resultados, se encuentra organizada de acuerdo a las categorías que comprendió el instrumento aplicado a las docentes de la escuela primaria. Las categorías son:

- 1) Caracterización del concepto de disrupción en alumnas.
- 2) Principales experiencias para el manejo de la disrupción en las alumnas (cursos, capacitaciones, etc.)
- 3) Conocimiento de normas para el manejo de las conductas disruptivas.
- 4) Experiencias para el manejo de la disrupción en su práctica docente.
- 5) Experiencias para el manejo de la disrupción entre alumnos hombres y alumnas mujeres (diferencias).
- 6) La escuela como escenario para el manejo de las conductas disruptivas.
- 7) El papel de la familia y las conductas disruptivas.
- 8) La escuela como obstáculo para la atención a las conductas disruptivas.
- 9) Las tareas de la escuela y la vinculación entre docentes y equipos de profesionales para la atención de la disrupción.
- 10) La intervención del docente para el tratamiento de la disrupción y los recursos de la escuela.

11) Principales problemas identificados sobre disrupción en su escuela y propuestas para su atención.

4. 1. Caracterización de las conductas disruptivas.

Los datos recabados fueron recuperados, como ya se dijo, de las entrevistas aplicadas a seis informantes docentes de la Escuela Primaria “Educación y Patria”, dando un panorama sobre las percepciones que han desarrollado a través de la experiencia en sus años de servicio en la educación.

Esta primera categoría nos permitió introducir de forma general la temática principal de esta investigación sobre el conocimiento que las docentes tienen o no sobre el significado de la disrupción, siendo que, de los cinco casos, cuatro desconocen por completo este concepto, y solo una docente afirma conocerlo describiéndolo de la siguiente manera:

Bueno, lo concibo como algo que como algo inconcluso, algo que se sale fuera de algo que está establecido (Caso 4).

Los referentes de estas respuestas permitieron ser el parteaguas para ofrecer una breve explicación dentro de la charla sobre la disrupción enfocada en esta investigación para poder abrir paso a las conductas que entonces las docentes deberían considerar como disruptivas:

Bueno, yo considero que es mucha distracción y sobre todo eso, la distracción y el poco interés en realizar sus actividades, porque no son, no son ningunas discapacidades que tengan mis niñas, sin embargo, he notado mucho eso, que no, no tienen ese, como que ese interés por aprender. En cambio, yo tengo ahora una pequeña que sí dice que me acaban de comunicar las maestras de educación especial, que tiene una mínima problema de aprendizaje, pero la niña tiene mucho interés por aprender, ella escribe, ya transcribe, transcribe porque no puede, no sabe leer, apenas si empieza con, con sílabas, pero pues este, las básicas, pero eso más que nada es la distracción y el poco interés por aprender (Caso 1).

El problema aquí sería la integración a la sociedad, porque sí, cuando salen sí he visto que sí tienen como un problema para integrarse con los niños por el tema de que esta escuela exclusivamente sea de niñas, su realidad se distorsiona si tienen una realidad completamente diferente a lo que en un futuro se van a enfrentar porque no conviven y no contextualizan la sociedad cómo es. O sea, el simple hecho de expresarse, de sentarse, de dirigirse a varias personas es diferente exclusivamente con puras niñas y sí es preocupante porque, por ejemplo, de repente llega... tú lo viviste, llegan niños y empiezan: “hay un niño, hay un niño” y todas se quieren asomar entonces, desde ahí ya su contexto es diferente (Caso 2).

Es que yo creo que en mi aula no hay esas conductas. Lo que tenemos y nos afecta es las familias disfuncionales, que las niñas viven con el abuelo, que los tutores son los abuelitos... ahora tengo una nena que vive cuatro días con el papá, tres días con la mamá, entonces yo creo que son problemas sociales, son problemas familiares y realmente conductas como que yo las veo distraídas, muy distraídas, les digo que ven al infinito y más allá, porque yo las veo viendo al infinito y más allá, pero son problemas que ellas traen, porque no sé... su conducta, que sería retraída, distraída (Caso 3).

Pues serían jaayj, es que aquí no tenemos como tan marcadas. Algunas chicas, por ejemplo, cuando tratan de segregarse al grupo, intentan hacer como su grupito de amigas y ellas ponen las normas, ellas establecen cómo se comportan, a quién le hablan, a quien no le hablan (Caso 4).

Las docentes relatan sus distintas opiniones sobre las conductas disruptivas teniendo como factores en común la conducta y el aprendizaje, algunas refieren causas sociales e incluso familiares que permean en el reflejo de estas conductas dentro del aula.

Respecto a los problemas de conducta y de aprendizaje se les pidió que reflexionaran si realizan alguna categorización de las mismas:

Pues la verdad no, así como que categorizarlas no, clasificarlas así de esa manera no, solamente como distracciones y falta de interés, pero, así como que no las he clasificado de esa manera (Caso 1).

Sí... es que la conducta muchas veces tiene que ver con el contexto en el que vive, el contexto en el que se desenvuelven y los problemas de aprendizaje son diferentes, no tienen nada que ver. De hecho, a veces las pequeñitas quieren aprender, tienen ganas de aprender, sin embargo, su maduración en muchas ocasiones es su maduración, que no les permite apropiarse del conocimiento por más que le echen ganas y que los mismos papás le pongan empeño, que estén aquí, que estén presentes, que no son papás ausentes, que son papás comprometidos y que son papás, este muchas veces preparados, no tiene que ver con el cómo viven, sino que es un problema de aprendizaje, entonces son dos cosas y son dos realidades completamente diferentes. Hay niñas que tienen problemas en casa, pero que son muy inteligentes y hay personitas que no tienen tal vez la solvencia económica, sin embargo, les apoyas y despegan, o sea, es muy diferente (Caso 2).

No, nunca les doy un calificativo, nunca. Solamente sé que le cuesta aprender y para eso nosotros utilizamos al inicio del ciclo escolar, aplicamos el test de estilos de aprendizaje, y así yo ya sé cuántas niñas visuales tengo, cuántas kinestésicas, cuántas auditivas, entonces tratar de que la clase tenga las tres. Por ejemplo, yo inicio la clase con un vídeo o iniciamos cantando o iniciamos con un juego para que de todas tenga su atención (Caso 3).

Pues es que más que problemas, yo los veo como otras formas de aprender porque como tal un problema no es digo, el problema sería lo mejor para mí (risa), que yo soy la que tendría que buscar los resultados o las formas para que mi alumna en este caso pues tenga un mejor aprendizaje, ¿no? Porque lo mejor yo podría decir a pues es que voy a enseñar así y así todo van a aprender todas y no es cierto, o sea, es algo muy,

muy este, muy falso, porque para empezar los grupos son heterogéneos. Entonces yo tengo un grupo heterogéneo en donde mis niñas tienen estilos de aprendizaje, pues diferentes, en donde unas manejan sólo un estilo de aprendizaje, hay quienes manejan dos, he tenido alumnas que han manejado hasta los tres estilos de aprendizaje. Entonces, cuando tú tienes un alumno así, dice por ende su ritmo de aprendizaje, pues es más avanzado que el que solo maneja o la que solo maneja un solo estilo de aprendizaje, su ritmo va a ser menor. Entonces ahí yo tengo que buscar las estrategias adecuadas para poder llevarme a todo el grupo, lo mayormente parejo si lo puedo llamar, así que es imposible... bueno, que es difícil, imposible, a lo mejor no, pero si es difícil. Sin embargo, se tienen que buscar las estrategias para que tanto las de ritmo avanzado en aprendizaje, como las de ritmo medio y las de ritmo un poquito más lento vayan comprendiendo los temas que se van viendo. Entonces tanto yo creo que el problema más más es para mí que para ellas (Caso 5).

La informante cuatro representa una perspectiva distinta, ya que declara:

Sí, los tengo que categorizar para poder atender a mis niñas, porque a todas no las puedo tratar igual, todas tienen y arrastran, ciertas problemáticas, ¿no? Entonces tengo chicas que sí tengo que categorizar como en estos grupos de quienes son como de conductas y a las otras chicas que sí son de aprendizaje, tienen estas barreras de aprendizaje porque pues en casa no les prestan la atención adecuada, vienen arrastrando problemas de grados o algunas de preescolar y si no son atendidos, por ejemplo, hasta ahorita tengo chicas que todavía estamos trabajando con la escritura porque son problemas que no trabajaron y entonces ahorita se vienen reflejando y porque tuvieron otros años anteriores y tampoco los trabajaban y tenemos que retomarlos (Caso 4).

Aunque las opiniones son divididas en la forma en cómo categorizan los problemas de conducta y de aprendizaje, se hace notar que de acuerdo a la experiencia de cada docente es como definen la categorización de las alumnas para poder atender estos problemas.

Por último, dentro del análisis de esta primera categoría, un factor importante que se considera en la investigación es el conocer si las docentes creen que la edad o el grado en el que se encuentran sus alumnas sea un factor para presentar disrupción considerándolo como parte de su crecimiento, al respecto, exponen las siguientes reflexiones:

Considero que sí, porque no, todavía no están en edad, así como que de pensar en el número de calificación para ellos no, no les interesa, para ellas el tiempo no pasa. Sin embargo, yo aquí estoy frente a ellas y diciéndoles apúrense, apúrense para que no nos gane el tiempo, apúrense porque tengo que poner calificación de ustedes como trabajan, pero pues para ellas no, no pasa el tiempo. Así es (Caso 1).

Sí, sí, sí, porque tercer año es el parte aguas de ser pequeñitas y ya precisamente en este grado se cambia el tipo de conocimiento, ya es un conocimiento más, más formal, ya empiezan los contenidos más grandes, más formales, por ejemplo, fracciones,

divisiones, que es para todo, o sea, en eso es para todo, y ahorita ellas están como muy pequeñitas todavía y se centran en que todavía quieren pintar, quieren que las abracen y les dices a ver, espérate, entonces sí, ahorita sí en tercero sí es como el partaguas para prepararlas para lo que sigue (Caso 2).

Yo siento que sí es algo parte de su crecimiento, de su desarrollo (Caso 4).

Sí, sí, sí, es algo normal. Claro, es parte de su crecimiento. De hecho, en cuarto grado es donde ellas empiezan a mostrar un cambio tanto físico como psicológico y emocional. Entonces es parte de ellas, empiezan a sentir esos cambios... quinto grado, sexto grado que ahorita yo tengo pues es mucho más, ¿no? En donde ya la gran mayoría de ellas ya tienen cambios importantes en su cuerpo, en donde están tocando la puerta, ya están en la parte de la pubertad, hay quienes ya están ahí, este está tocando ya la puerta de la adolescencia y es donde empiezan a sentirse confundidas. Sienten que nadie las comprende, creen que todo lo que ellas dicen es razón y es normal que entremos en conflicto un adulto con ella, o sea dentro de esa parte, es muy normal. Aquí la situación es ¿cómo le voy a llegar a mi alumna o por dónde le voy a llegar a mi alumna? en mi caso siempre lo hago por la parte emocional, porque si yo toco sus emociones, entonces resulta que a mí me ayuda mucho porque ella entonces conmigo es diferente. Y a veces llegan los padres de familia y me dicen, por qué en la casa mi hija, este no me obedece o por qué maestra tienen comportamientos, yo quiero saber si aquí también, y entonces hay veces que yo les podría decir en su mayoría, pues aquí no, pero es por cómo trabajamos y va a depender mucho también de cada maestro, porque todos trabajamos de diferente forma (Caso 5).

La informante 3 considera que la edad o el nivel educativo no son factores determinantes para presentar conductas disruptivas, al respecto expone las siguientes reflexiones:

La edad no, porque lo mismo presenta una niña de primer año que viene de una familia disfuncional que una niña de sexto. Quizás a una les afecte más que a otras, hay niñas que no sé si sea la madurez, no sé si las prepararon en casa, ignoro, pero no les afecta tanto como otras, lo reflejan de diferente manera. Por ejemplo, el otro día estábamos hablando de ¿a qué se dedica tu papá? ¿a qué se dedica? y una niña me dijo no, es que yo no tengo papá, yo no tengo papá, yo no tengo papá. Y dije: todas tenemos papá, que no sabemos dónde anda, eso es otra cosa, pero todas tenemos papá, ¿no? se puso a llorar que, porque ella no tenía papá, entonces ve como una dice yo no tengo, como que no le da la importancia y hay otra que le duele, adolece, entonces es lo mismo de primero al sexo, es lo mismo, solamente que lo reflejan de diferente manera. Digo, hay gente que hay niñas que siento que las prepararon o son más maduras o no les importa, no lo sé, nunca me nunca me he metido a ver qué pasa, ¿no? porque a mí lo que me interesa es que aprenda dejando atrás eso (Caso 3).

Como se mencionó, esta categoría nos da un primer acercamiento a las narrativas que las docentes pudieron ofrecernos sobre lo que identifican como disruptiva, vinculándolo con problemas de aprendizaje y de conducta, y aunque las docentes llevan una larga trayectoria de servicio no les es familiar trabajar este

concepto, sin embargo, al exponerles algunos referentes para aclarar el mismo, todas dicen reconocer la existencia de estas conductas en sus aulas.

4. 2. Principales experiencias para el manejo de la disrupción en las alumnas.

Una vez conociendo lo que las docentes pudieron narrarnos sobre lo que concebían como disrupción, así como algunos otros aspectos que nos permitieron reconocer su perspectiva sobre la disrupción, buscamos saber si contaban con algún tipo de formación profesional o referentes para la atención de estas conductas (problemas de conducta y de aprendizaje en el aula), y si esta ha sido por parte de las autoridades locales o nacionales, la propia escuela primaria o si ellos han buscado por sus propios medios mayor información que les permita actuar con fundamento en su práctica en aula.

De los cinco casos expuestos, 2 de las docentes expresan no haber recibido ningún tipo de capacitación ni dentro ni fuera de la institución, pero una de ellas expresa lo siguiente:

No, solamente aquí, realmente así como que una capacitación no, solo que con las compañeras que han tenido anteriormente estos, estos grupos, pues vamos de ahí analizando, analizando las situaciones de cada una de ellas, que cada vez que termina un ciclo escolar y sabemos a qué maestra, con qué maestra van a continuar trabajando, empezamos, así como que a darnos las descriptivas de cada, de cada alumna o las descriptivas en general, pero principalmente de cada una de ellas sobre sus avances (Caso 1).

Por el otro lado, tenemos los 3 casos restantes donde las docentes que afirman haber tenido capacitaciones, una de ellas por parte de la escuela donde nos comparte que:

Bueno, pues nosotras hemos tenido capacitaciones donde debemos atender a la niña que tiene más carencias, o sea, no dejarla atrás, ella debe ser la primera, la primera a la que debes atender, la primera a la que debes ver, porque si tú la dejas se va quedando, se va quedando, se va a ir quedando, entonces a lo que nosotros nos están pidiendo es que a tus niñas que tienen áreas de oportunidad, sean a las primeras que veas, no las dejes al final (Caso 3).

Del mismo modo rescatamos los casos mencionados donde sí han recibido cursos o capacitaciones, pero de forma independiente a la escuela primaria:

Sí, en los diplomados que he hecho (Caso 2).

A mí me gusta mucho tomar cosas. Ahorita yo estoy tomando uno de equidad de género. Acabo de terminar uno de inteligencia emocional, entonces este realmente yo creo que como docente tienes que tener la iniciativa de prepararte porque el mundo y ya la sociedad, todo ya evolucionó y si no te preparas te vas quedando (Caso 3).

Sí, en algún momento este he tomado curso con un psicólogo que la verdad es que siento que ha sido muy bueno y eso a mí la verdad es que me ayudó mucho a cambiar hasta mi perspectiva. Porque a lo mejor cuando no tienes este tipo de pláticas o este tipo de conocimiento ves la educación que sólo es llegar y enseñarles el A, B, C y el 1, 2, 3 y muy cuadrado, y realmente no, la educación no es cuadrada, no podría ser así, porque entonces entramos en un mundo al niño lo metemos al mundo de yo les digo, son los como caballitos de carreras, que les ponen aquí (se tapa los ojos) para que no se espanten, que cuando vean lo que hay al lado y entonces mejor así y no, o sea no puede ser en un niño, no podemos hacer eso. Definitivamente debe de ser un mundo abierto a lo que ellos sepan hacer y además, cómo lo van a aprender. En mi caso, por ejemplo, yo tengo alumnas que me han dicho: “maestra, tengo calor, ¿me puedo quitar los tenis?” y yo de este sí, sí está bien y les hago burla, mientras no nos duermas (risa) entonces, una vez que hace eso, entonces la otra me dice: “maestra, ¿me puedo sentar en el piso?” entonces conmigo yo digo, no tengo ningún problema mientras tú estés trabajando y lo estés aprendiendo. Tendríamos problemas, cuando a lo mejor ya lo toman en juego, porque también al niño debes de marcarle límites, porque si no le marcas límites entonces dice, “ahhh, entonces puedo más, más, más, más”, y entonces pues ya es un relajo y ¡no! entonces hay límites, pero debemos de saber diferenciar hasta dónde podemos llegar con ellos y hasta donde permitirles. Pero si ellas se sienten cómodos en venir con chanclas para aprender, pues que vengan con chanclas no afecta en su aprendizaje (Caso 5).

De acuerdo a lo que las docentes pudieron decirnos, vemos que para la mayoría de ellas dentro de su formación han buscado la manera de mantenerse informadas y actualizadas sobre diferentes temáticas que ocurren dentro del aula, factor importante para la manera en la que se pueden llegar a abordar estas conductas.

Es importante resaltar que las experiencias que las docentes expresan para el manejo de problemáticas dentro del aula no han sido precisamente para el manejo de las conductas de esta temática de investigación pues al preguntar si ellas conocían el concepto de disrupción y cómo lo concebían, la mayoría de las respuestas fueron desde el desconocimiento sobre este concepto, sin embargo, al tener una breve explicación acerca de lo que esta investigación denominaba conductas disruptivas, ellas han tratado de relacionar sus respuestas a las temática abordadas con el guion de entrevista.

4. 3. Conocimiento de normas para el manejo de las conductas disruptivas.

En todas las instituciones ya sean de educación o no, existen reglas o normas que ayudan a regular la convivencia, es así que se decidió conocer si conocían normas o guías específicas para el manejo de los problemas de aprendizaje y de conducta. Aunque la mayoría de ellas su respuesta fue afirmativa, no nos especifican este tipo de normas, sin embargo, esto es lo que ellas expresaron al respecto:

Sí, ahora que ahora sobre lo que hemos estado observando de que sí hay esos cursos, esas capacitaciones donde te dicen cómo sobrellevar este tipo de disruptivas (Caso 1).

Sí, sí existen normas e incluso la Secretaría de Educación Pública cuando propone y dice que la educación debe ser completamente incluyente, ya no es a partir de la 4T, es desde antes a donde se incluye a todas las personitas y ofertaron cursos para que pudiéramos integrar a personas con necesidades educativas especiales, ya cambió el nombre. Entonces también en las escuelas Normal se incluyó una asignatura que es necesidades educativas especiales. Sí, sí las hay por parte de la Secretaría de Educación Pública, sí las conozco y sí, sí he leído todo acerca en base a Gobierno, según la SEP, sí (Caso 2).

Tenemos acá en la escuela las normas de convivencia de la escuela, nos dieron el libro lo tenemos que leer para saber cuál es el protocolo para seguir (Caso 3).

Pues sí, sí, sí hay, digo en algún momento este el otro curso que yo tomaba con algún con maestro que se llama Ángel, muy buen maestro, por cierto, él nos hablaba precisamente de estas conductas y que hay el por qué un niño de preescolar te escribe aparentemente te dice aquí está mi nombre, pero tú ves rayones no y dices ese no es tu nombre, son rayones (risa) pero no es eso, sino que va por etapas, y esas etapas llevan un proceso de aprendizaje y de maduración. En este caso podríamos hablar bueno un ejemplo, este la escritura no, pero bueno, como eso hay muchos (Caso 5).

La informante 4 tiene una respuesta negativa hacia el conocimiento de algunas normas o guías para el manejo de estas conductas:

No las conozco, pero yo creo que sí debe de haber algunas (risa) (Caso 4).

4. 4. Experiencias para el manejo de la disrupción en su práctica docente.

Teniendo los relatos anteriores como referencia base de lo que las docentes conocen sobre las conductas disruptivas, nos adentramos en su práctica docente dentro del aula en cómo y cuáles son las experiencias de las docentes ante en manejo de la disrupción.

Comenzamos por conocer en un primer momento si existe disrupción dentro de su aula ya sea grupal o de un caso en particular y cuáles han sido sus experiencias para su manejo.

Fueron dos informantes las que coincidieron en la manera en que lo hacen, pues al inicio de cada ciclo escolar aplican un diagnóstico y utilizan la prueba de estilos de aprendizaje:

Pues en nuestra primera semana de diagnóstico, desde ahí las detectas cuando empiezas a trabajar con ellas, en esos o al menos yo trabajo 15 días de diagnóstico y en esas dos semanas, como les digo a mis niñas, yo no solo las evalúo en cuanto a conocimientos, tengo que evaluarlas de manera general, completa, integral e incluso hasta les hago entrevistas personales a ellas y si es necesario, pues ya me entrevisto con algunos padres (Caso 4).

Bueno, cuando nosotras iniciamos un ciclo escolar hacemos un diagnóstico, dentro de ese diagnóstico, bueno aplicamos precisamente lo que es los estilos de aprendizaje, ritmos de aprendizaje. En mi caso, como tal conocimiento trato de hacer lo más general posible, pero sí me enfrasco o me enfoco un poquito más en lo básico, ¿no? Qué tanto la niña está este determinando que sabe escribir, que sabe redactar... pero también dentro de esas actividades les meto la parte emocional, en donde les digo, que te gusta de ti, escribe qué te gusta de ti. Un ejemplo, entonces ellas se empiezan a narrar, muchas narran cosas muy bonitas, pero muchas no saben qué narrar o simplemente ponen "no lo sé", entonces ahí es donde yo me doy cuenta qué tan afectada viene la niña a lo mejor emocionalmente, y eso también, pues por ende le va a afectar en su aprendizaje. Entonces ahí es como lo voy determinando mis focos rojos, yo les llamo, entonces ya yo voy viendo cómo voy a trabajar con ellas para que vayan entrando a este, pues dirían por ahí "al aro" (Caso 5).

En ambos casos, más allá del diagnóstico que aplican las docentes como herramienta para la detección de problemáticas, ambas informantes evalúan no solo conocimientos sino de forma más completa a las alumnas para poder ver de qué manera algunas situaciones externas a las educativas pueden afectar su aprendizaje.

En el caso del resto de las informantes coinciden en que la técnica que utilizan para la detección de disrupción en sus aulas es mediante la observación y sus experiencias ante ellos son:

Pues porque se atrasan al realizar alguna actividad, este, el observar cómo trabaja, hoy precisamente el maestro de artística está dando su clase y dentro de las pequeñas que yo tengo en observación, la veo que a todo le da vida o se echa a volar su imaginación, agarra su lápiz, su pegamento y ella está jugando, ella está distrayéndose, entonces eso es lo que empezamos a notar y las tenemos, de hecho las tenemos ya localizadas quienes son las pequeñas y estarlas observando no solamente en mi clase, sino con también con las demás compañeras que entran a dar su clase, entonces estarlas observando para también apoyarlas y decirles que pues

deben de poner atención, entonces desde lejos ya saben que yo las quedo mirando y saben que tienen que poner atención porque pues es un bien para ellas, pero este, le vuelvo a repetir, desde el primer momento las vemos su manera de trabajar (Caso 1).

Por las conductas, tiene mucho que ver las conductas, regularmente las personitas que se desenvuelven en contextos difíciles, su conducta las delata, a veces o son muy calladas o son muy traviesas, son muy dispersas en su atención (Caso 2).

Igual es a través de la observación. Por ejemplo, cuando una niña le dices colorea y tú ves los pintados, ¿dices algo pasa no? (risa) o cuando le dices dibuja tu familia y solo dibuja a su mamá o solo dibuja a sus abuelitos... uno ya se puede imaginar ciertas situaciones a través de eso (Caso 3).

Ahora bien, al conocer cómo las docentes detectan en primera instancia la disrupción dentro de sus aulas, nos interesó en conocer del mismo modo las experiencias de cómo en primer momento las docentes manejan estas conductas ya detectadas dentro del aula:

¿En qué manera las manejamos? Pues primeramente pues conociendo a las pequeñas y cuáles son los factores que intervienen en esa manera de trabajar, su comportamiento, pero es a través del tiempo de empezarlas a analizar, empezar a ver cuáles son sus problemáticas que la niña trae, porque a veces no es acá de conducta de que se porte mal, pero sí son inquietas, sí son niñas ahorita de siete años son inquietas, pero, así como que conducta muy, así que agresiva, que se yo, no, nada más es la falta de interés (Caso 1).

Es que es de acuerdo al requerimiento de cada niño, por ejemplo, tuve 2 años a una niña con Asperger sumamente inteligente en algunas cuestiones muy complicada para otras. Entonces ahí el problema que enfrenté primero fue que en la dirección la dejaban a dormir, la dejaban sí, o sea, cuando a mí me la entregan, les dije, yo necesito que esté conmigo y luego, luego, "no maestra es que no sé y bla bla", y dije démela, yo necesito tratarla para saber qué tiene, entonces aplicaba con ella la tecnología en base a eso me fui con ella, aprendió, desarrolló. Tuve otra niña que tenía un retraso mental, ahí sí fue es, o sea, es algo completamente diferente, aunque me sentara con ella, aunque le diera mi tiempo, aunque fuera la atención personalizada, no podía avanzar porque su maduración, porque su cabecita razona de diferente manera, a diferente momento, diferentes tiempos que con las otras niñas. Por ejemplo, si es una persona autista, que hay diferentes tipos de autismo pero que es sobresaliente, le puedes apoyar, pero cuando ya estamos hablando de una necesidad en específica, sí requieres apoyo del por parte de educación especial, en este caso esta pequeñita que tuve iba a clases particulares con un maestro de educación especial (Caso 2).

Pues primero tenemos un acercamiento con la nena ¿qué te pasa? que nos platique porque una cosa es lo que viene que cuentan los papás y otra cosa lo que ella adolece y este entonces primero un acercamiento con la niña, luego un acercamiento con los papás y luego si yo veo que es necesario, pues ya las canalizo con el USAER, ya llego con la profe Maru y le digo chécame a esta niña pasa esto y esto y ella me dirá sabe qué le voy a decir a... Por ejemplo, si es vemos que la conducta está que no la podemos controlar, dice vamos a traer a la psicóloga y ya la psicóloga la aplica test, ya ella ve, casi ya nos da un diagnóstico, si la niña tiene problemas de lenguaje pues le hablan a la maestra de lenguaje, si la niña vemos que viene descuidada, no trae comida, no trae

sus útiles, pues ya se enfoca la trabajadora social, pues dependemos de lo que ellas nos digan (Caso 3).

Asimismo, al ya ser detectadas y teniendo un primer acercamiento para manejar estas conductas, también las docentes narran sus experiencias para el manejo de intentar controlar o incluso intentar darles solución a estas problemáticas.

En el caso de la informante 1, ella cree que lo primero que debe hacerse es tener un acercamiento con los padres para hacerles saber la situación:

Antes que nada, pues ya sabe que ahorita hay que darles este, como que primeramente darles a conocer a los padres la manera de cómo se está comportando su pequeña para que también pues el apoyo que se debe de dar por parte de padres de familia. Me decía un papá, pero es que cómo, cómo puedo apoyar a mi niña, le digo pues sabemos de antemano que es hablar con ellas y sobre todo este, pues ustedes conocen qué es lo que a sus hijas les gusta y pues de ahí como que ir este diciéndoles a ver vas a trabajar porque si no pues esto vamos a irlo castigando a lo mejor su celular, su tablet, no sé, con lo que tenga, pero sin embargo, yo hablo con ellos y pues al momento sí, si maestra vamos sin embargo aquí la niña se sigue comportando de la misma manera, entonces cuando yo les digo a ver este Elisa, Elisa tu comportamiento no cambia hija, yo ya hablé con mamá y este, y pues yo no veo ninguna mejoría en ti en esa cuestión de que tienes que poner atención, de apurarte a trabajar y que cree que me contesta mi mamá no me regaña, mi mamá no me pega, entonces desde ahí empezamos a ver que no hay apoyo en casa, no hay apoyo en casa, entonces con quienes vamos a empezar a trabajar con los padres de familia, pero con los padres de familia ya están formados, lo que necesitamos es el apoyo hacia sus hijos, pero le digo desde ahí, desde el momento en que no hay apoyo por parte de padres pues tendremos que seguirlo trabajando aquí en la escuela, así es (Caso 1).

La docente del caso 5 a diferencia del anterior cree que antes de hablar con los papás es mejor tener un primer acercamiento con las alumnas para poder obtener más información:

Sí mira, lo que yo trato de hacer es platicar, lo primero es que me acerco con ellas antes que con sus papás, o sea yo primero le pregunto a la niña que cómo se siente... empiezo a hacerle como una plática, ella me empieza a contar, soy como su psicóloga en ese momento y ellas me dicen a veces hasta más de lo que yo esperaba y entonces de ahí parto para este para darle solución, pero siempre lo hago acompañada de los padres de familia, los mando a traer, platicamos, y entonces pues tratamos de dar solución, ya sea que las mandamos a nuestro grupo de USAER y ahí tenemos psicóloga educativa, tenemos a trabajadora social, a la maestra que se dedica a lo de problema del lenguaje. Entonces ya va a depender mucho la situación en la que ella esté, es a donde, al área que la canalizamos y entonces ya todos trabajamos juntos para sacarla adelante (Caso 5).

La informante 2 considera que “cada individuo es diferente y a cada uno le vas a dar lo que requiere”:

Es que depende de la persona, hay personas que son muy este que requieren ese tipo de apoyo y si les das más trabajo, más trabajo, más trabajo, las despiertas y eso las mantiene despiertas, avanzan y los haces responsables, pero también hay personitas que no, o sea, hay personitas que aparte de que tienen ese problema, no les gusta como mucho la escuela, entonces es llamarla, jalarla o incluirla con personas que son responsables para que la vayan tranquilizando un poco e incorporando al trabajo...

... son casos particulares. O sea, a pesar de que todo es heterogéneo, es variable, o sea, y no todas tienen ni tenemos la misma posición para todas ni no. O sea, todas son diferentes y vas a o sea eso en todos los programas se menciona: "cada individuo es diferente y a cada uno le vas a dar lo que requiere", no puedes ser, no, no puedes tener un homogéneo, no (Caso 2).

En el caso 3 y 4, las informantes coinciden en haber tenido que acudir al servicio de educación especial que se encuentra en la escuela primaria en conjunto del servicio de USAER con el que de la misma forma cuenta la institución:

No, darle solución no, te digo yo siempre me auxilio del del USAER, del equipo de educación especial y este y digo, afortunadamente los papás se han prestado, han apoyado, no lo hemos logrado al 100 porque te mentiría, hay papás que dicen si es que mi niña es lo más importante, pero yo entiendo que el trabajo, sus actividades los absorbe, hay papás que trabajan todo el día y las niñas se quedan solas o al cuidado de alguien, entonces yo entiendo que igual ellos por más que quieren tampoco pueden y son sus hijas (preocupación) (Caso 3).

Pues es como investigar de qué manera las puedo ayudar. En primera instancia se supone que tenemos aquí nuestra área de educación especial, quienes son los que nos apoyarían para que ellos, que son creo yo, los capacitados en esta parte, ellos ya pueden detectar el tipo de disrupción y ver entre este equipo de educación especial, porque hay psicólogo de lenguaje, de apoyo, entonces entre ellos pues ya ven quién lo va a tratar. Pero, lamentablemente pues ellos no están de manera permanente con nosotros y hay veces que contamos con el apoyo y hay veces que no, entonces también hay veces que los casos que nosotros damos para ellos no son prioridad y no los dejan, entonces pues ya no puedo apoyarme con ellos y tengo que hacerlo yo sola. Entonces, pues ahí ya es cuando te digo que voy con las entrevistas de los padres y nos ponemos de acuerdo y pues es organizar el trabajo con ellos, ellos trabajan en casa, yo trabajo aquí con ellos. Hay algunas chicas con las que sí se nota avance porque hay apoyo en casa, pero hay chicas con las que no podemos avanzar, ¿por qué? porque solo trabajo yo acá en el espacio que tengo con ellas y como no lo hacen en casa, no le dan continuidad a ese trabajo entonces lo poco que llegamos a hacer acá a veces es aprovechado y a veces no, porque tampoco hay como esa disponibilidad por parte de la niña (Caso 4).

4. 5. Experiencias para el manejo de la disrupción entre alumnos hombres y alumnas mujeres (diferencias).

La mayoría de las informantes de la escuela primaria tienen más de diez años de servicio profesional, sin embargo, algunas de ellas comenzaron en instituciones donde la comunidad estudiantil era mixta que, a comparación de esta institución de tener la

particularidad de ser una escuela primaria exclusiva para comunidad estudiantil del sexo femenino, nos interesamos en conocer si las docentes fuera de esta escuela han tenido experiencias educativas de interrupción con alumnos del sexo masculino.

De los cinco casos, obtuvimos las siguientes narrativas:

Bueno, anteriormente porque yo aquí en esta escuela llevo 13 años trabajando aquí en esta escuela y pues son diferentes, diferentes porque si se trabaja este con alumnos en escuelas mixtas, pues sí es diferente porque los niños son como que más imperativos, no lo sé, como que son más imperativos, pero este, pues ahorita se trabaja con puras pequeñas y te puedo decir que sí, yo creo que en todas las escuelas hay ese tipo de situaciones, en todas las escuelas. Entonces anteriormente yo trabajaba en escuelas mixtas y pues sí me daba cuenta en eso de que los niños son más, más inquietos, más interactivos que las pequeñas, las pequeñas si tienen sus diferencias, pero no es lo mismo como con los niños, con los varoncitos (Caso 1).

Sí, sí, sí, trabajé 10 años en la escuela primaria Manuel Lardizábal (Caso 2).

... pues hace mucho eh, porque ya tengo yo aquí 15 años. Tengo 26 años de servicio, quiere decir que 11 años estuve en la escuela misma...

... son muchas cosas que digo y sí, probablemente sí, sí hay muchas y pienso que los niños son más difíciles de moldear, más difíciles de manejar, siento que las niñas son más fáciles de moldear, como que más entendidas... (Caso 3).

Sí, sí. Esto no es propio del sexo femenino, con los chicos pues también se presenta (Caso 4).

Sí, en su momento he tenido la oportunidad de trabajar también en escuelas mixtas y entonces es muy diferente, el ambiente es muy, muy diferente (Caso 5).

Aunque las experiencias de las docentes son diferentes en tiempo y espacio, todas las informantes han señalado haber trabajado en un ambiente mixto y con ello pudieron ofrecer sus diferentes vivencias, a partir de esto, las docentes también destacan que existen diferencias que se presentan ante estas conductas entre alumnos hombres y alumnas mujeres.

Cuatro de los casos estudiados expresan una similitud en sus respuestas, pues creen que estas conductas sí se presentan de forma diferente y lo expresan a través de sus experiencias en el medio:

Si se presenta de manera muy diferente, a veces los niños sabe que de casa, desde casa vienen arrastrando diferentes situaciones, entonces aquí vienen y se explayan, aquí vienen y este, y dan otra manera de comportamiento en casa dan uno y aquí dan otro y muchas de las veces los familiares dicen no es que, es que mi niña no, mi niño no se comporta así, ella o él no es así, sin embargo aquí la vemos muy diferente y aquí vienen y pobrecitos pues sí se explayan en darnos, a veces no preguntándoles pues cómo se comportan en casa o qué hacen en casa, sin embargo aquí vienen y nos

platican la manera de que están viviendo en casa, pero le digo pues como que todos esos problemitas si vienen precisamente como que de casa, la atención que le den sus papás (Caso 1).

Sí, sí se presenta diferente, por ejemplo, los niños son un poquito más traviesos, manifiestan más rápido que las niñas e incluso muchas veces la agresividad se manifiesta en varios casos y sí pude ver que son agresivos. También trabajé en Apizaco en turno vespertino, son más difíciles los niños en el turno vespertino que pues Manuel Arrizabal Tlaxcala Centro y Apizaco en la Escuela Xicoténcatl, pero en la tarde ambos en ciudad capital, si determina el contexto de la sociedad. Los papás tienen mucho que ver, por ejemplo, en Apizaco son niños muy abandonados y en Tlaxcala, a pesar de que es que, en Tlaxcala, en la Manuel Lardizábal tienes de todo, desde personas muy, muy, muy preparadas hasta personas no preparadas, pero que están ahí sí, o sea, sí, sí es ese el contexto (Caso 2).

Sí, porque yo había visto niños agresivos, niños tímidos, y acá sí lo hay, pero como que hay un ambiente como de confianza, de que todas somos mujeres, es diferente. Por ejemplo, ahorita se fue mi sexto año, a ellas no les daba pena hablar de la menstruación o hablar de o sea no, y yo les decía, tengan mucho cuidado cuando entren a la secundaria porque los chicos no lo ven bien, entonces a lo mejor te van a decir: "ah, eso de qué está hablando?" entonces siempre, siempre yo le decía a las niñas: hay un dicho que dice "que a donde fueres haz lo que vienes", digo, si tú ves que hablan y eso lo puedes hacer, pero si no mejor mantente al margen, porque es diferente. Ustedes llevan un diferente medio de aprender y se van a enfrentar a otro. Yo le decía, un día me dijeron que va a desaparecer a esta escuela y yo decía, pues es bonito porque hay confianza, estamos siempre mujeres y como que nos entendemos, pero también es malo porque cuando ellas entran a la secundaria es otro mundo y yo estudié aquí y yo estudié aquí yo los 6 años de la primaria aquí los hice, entonces cuando tú entras a la secundaria es otro mundo. Es otro mundo, desconoces las conductas de los chicos, desconoces muchas cosas que de repente a mí sí como que me dieron duda porque es diferente el trato (Caso 3).

Aquí se presta lo mejor cuando hay un tema que es habla de sexualidad, un ejemplo. Entonces es más fácil platicarlo acá que en una escuela mixta, porque en la escuela mixta primero tengo que terapia a los niños porque sacaba a las niñas, me quedaba con puro niño y viceversa, entonces, ya que las dos partes estaban entendidas en que debía haber un respeto, pues ya entrábamos juntos y abordábamos el tema. Claro que con los niños hay más la parte de que "yo soy fuerte", "yo tengo más fuerza que tú" y ese tipo de problemas nos encontramos con ellos. En cuestión académica, bueno, pues es como una niña, o sea, si el niño tiene problemas en casa, pues el niño también va a tener problemas de aprendizaje. Y a lo mejor no es tanto porque no sepa, sino porque su mente está pensando en otra cosa, entonces también tenemos que hacer cosas nosotros como docentes para llamar la atención de ellos aquí y tenerlos aquí. Entonces, el hecho de que sea niño no quiere decir que él no tiene problemas o que él no padece o no sufre igual que una niña, al contrario, de hecho, los niños también tienen el problema de que tienen que esconder sus sentimientos, bueno, ahora ya no tanto, pero todavía hace algún tiempcito era que "no puedes llorar porque eres niño"... y me pegó y me dolió, pero me estoy aguantando, ¿no? este y entonces sí sí, es diferente, es diferente, pero también yo siempre he dicho, los niños también son muy bonitos, porque con ellos no tenemos el problema de "me hizo esto", "me dijo que estoy fea", "me vio mal", "me vio de arriba abajo", con ellos no tenemos esos problemas que resolver, o

sea con ellos, no con ellos es ya se dijeron o ya se pelearon y ya no quieren trabajar juntos, y en las niñas es diferente es un poquito de más (Caso 5).

El caso 4 presenta una perspectiva diferente a las demás docentes al creer que no existen diferencias al presentar estas conductas:

Pues es que se presenta de manera igual, o sea, son hombres y mujeres. Lo que pasa es que aquí vale mucho la educación que tengan, ¿no? porque hay niños a los que no les permiten ciertas cosas por ser hombres y entonces esa parte, en la manera en la que la expresan, es en lo único que se da la diferencia (Caso 4).

Para obtener datos, esta investigación se ha particularizado en el caso de una escuela primaria exclusiva para alumnas mujeres y con base en ello hacer un análisis de las respuestas obtenidas de solo un contexto, en cambio, el poder obtener una perspectiva de cómo se podrían presentar estas conductas en un ambiente mixto enriquece esta investigación en ofrecer perspectivas de otras realidades y fortalecer la teoría desde la cual estamos trabajando esta investigación.

4. 6. La escuela como escenario para el manejo de las conductas disruptivas.

Recordemos que las potenciales causas de los problemas de conducta y de aprendizaje dependen en gran medida de los contextos socioculturales, pudiendo ser en algunas ocasiones el origen de estas problemáticas, ubicando a la escuela como una de los dos principales escenarios para abordar esta condición. Es a partir de ello que otra categoría en la recolección de datos fue la escuela como escenario para el manejo de las conductas disruptivas.

Las informantes opinaron sobre el origen que las conductas disruptivas, teniendo a la escuela como principal referente o escenario. De los cinco casos, estas fueron sus respuestas:

No, siento que es un reflejo de lo que ellos traen, de lo que ellos traen, porque le vuelvo a repetir como que aquí es vienen y es a donde dan lo que ellos son, como son en realidad porque en casita pues en casita a lo mejor si haya rigor pero de otra manera por eso es que no lo expresan de esa manera entonces aquí es verdad me viene saca todo lo que traen dentro, se explayan de diferente manera (Caso 1).

No, no, no siempre es que debes recordar que los niños tienen doble personalidad, una cuando están aquí solos sin sus papás ¿cómo se desenvuelven?... todos los seres humanos no nada más los niños... y otra es cuando están con su familia en su contexto Entonces tiene mucho que ver la seguridad, la educación, los valores, los principios de cada uno de ellos. Por ejemplo, estas niñas son pequeñitas, pero sí me sorprende una, tengo como 3 adultitos pequeños, sí, o sea, les digo, de repente alguna palabra y ellas

se levantan y explican muy propias. Por ejemplo, el otro día estábamos hablando del sarcasmo y una de ellas les explicó muy bien qué es el sarcasmo y todo a pesar de su edad, y les dio varios ejemplos, y sí, ya las otras entienden, pero si son básicamente en este, en este grupo 3 adultitos pequeños... es desde su formación, desde su casa (Caso 2).

No, ya las traen en mi casa, acá sólo vienen a reflejar lo que hay en casa (Caso 3).

No, comienzan desde casa (Caso 4).

No, no, vienen de la familia, vienen de casa (lo piensa) (Caso 5).

Todas las informantes expresaron que la escuela no es el origen de estas conductas, pues ellas mencionan y consideran como factor común del origen de estas problemáticas a la casa y la familia, siendo solo el reflejo en la escuela de lo que las alumnas tienen como base en comportamiento y conducta.

Del mismo modo, siendo la escuela un espacio donde se espera las alumnas aprendan y se relacionen, las docentes opinan sobre si la escuela podría ser el escenario para el manejo de estas conductas.

Cuatro de los cinco casos, comparten una respuesta similar:

No, existen muchas, por ejemplo, las actividades en la tarde, también con quién socializan porque hay mucho abandono, porque están trabajando, porque no pueden, porque... hay una niña que me la mandaron toda la semana pasada enferma de la garganta, porque la mamá no tuvo tiempo de llevarla al doctor toda la semana, entonces tiene que ver todo (Caso 2).

No, no, ya hay muchas este... ay, luego estaba yo oyendo una carrera, no recuerdo el nombre de la licenciatura y le dije en mi vida la había oído, ¿y de qué hablas ahí?, ¿no?, pues que las conductas no, que algo como psicología, pero no el nombre no decía. O sea, yo creo que ya hay muchas licenciaturas que pueden apoyar... chicos, profesionales o profesionistas (Caso 3).

No, no, es como te comentaba, hay veces que en las entrevistas los papás pues no conocen a sus hijos y no se dan cuenta de que eso lo vienen arrastrando desde edad temprana (Caso 4).

No, no, no, definitivamente no, hay otras instancias (Caso 5).

Aunque en la mayoría de estas respuestas las informantes no especifican qué otras instancias podrían utilizarse ante esto, coinciden que la familia es una parte importante.

En el caso 1 hubo una respuesta diferente pues cree que sí es el único medio, sin embargo, el factor en común con las respuestas anteriores sigue siendo la participación y apoyo de la familia:

Sí, es el único medio, pero también tiene que entrar el apoyo también de casa de familiares es el único medio porque aquí es a donde ellos donde ellos se expresan demostrando lo que en realidad ellos traen, pero pues también en casa bueno no todas a lo mejor no todas son tan expresivas, pero si algunas si van y todo comenta también cómo se comportaron en casa y eso es bueno porque ahí nos damos cuenta de que si hay comunicación en algunas claro que no en todas, pero sí con algunas pequeñas se les recomienda eso siempre, siempre platiquen todo lo que ustedes hagan platíquelo así sea bueno, sea malo ustedes platiquen, pero no todas les dan como que esa confianza en que se puedan expresar de esta manera, pero sí (Caso 1).

4. 7. El papel de la familia y las conductas disruptivas.

A partir de las respuestas obtenidas de las diferentes categorías de la temática de esta investigación, la mayoría de las informantes han referido como factor importante a la familia. Anteriormente se hablaba sobre si se creía que la escuela podía ser el escenario más adecuado para atender estas conductas, sin embargo, las informantes apuntaban hacia la familia como el origen de estas. La familia juega un papel central en esta temática, al respecto se obtuvieron los siguientes datos:

Así es... Claro, claro si es simple yo creo que es muy importante la familia (Caso 1).

Sí, no puedes, no puedes manejar igual a un niño que tiene problemas en casa y que tiene problemas emocionales, que a un niño que vive en una estabilidad vamos a decirle "normal" que no tiene problemas, que es seguro que tiene una base sólida en cuanto a su crecimiento emocional... Claro, somos 3 elementos recuérdalo, la familia, escuela, docentes. En la escuela es padre de familia, los niños y tú (Caso 2).

Son el origen de la familia o al menos que le toque, pero no, ya no hay, ya no, yo ya no considero que ya no hay maestras que tengan no sé 65 años y que quieran educar como antes, ahorita yo creo que ya no, ya casi toda la gente ya se está jubilando, a cierta edad no tan grande... Totalmente, totalmente, porque de ahí vienen. ¿Tú te imaginas un matrimonio estable, este económicamente estable, emocionalmente estable? Que la niña venga y tenga conductas no las va a tener porque viene de un ambiente sano (Caso 3).

Claro, sí, porque como te mencionaba también antes, ellos son parte fundamental, por eso yo los tengo que involucrar cuando se involucran hay un avance pero cuando los papás o la familia o los tutores no se involucran y al niño le cuesta o a la niña le cuesta demasiado superar esa parte, entonces hay niñas que está la otra parte, donde las niñas tienen el apoyo en casa, donde tienen el apoyo en la escuela, pero ellas no se sienten motivados y por más que las apoyen en la casa y en la escuela, el avance tampoco es significativo (Caso 4).

Sí, sí... Si, importantísimo definitivamente, muchas veces decimos, por qué es así el niño y cuando mandamos a traer a los papás dices, "Ah, ¡ahora entiendo todo!" (Caso 5).

Si bien ya se mencionó que la familia es una parte fundamental para el manejo de las conductas disruptivas, también es importante conocer de qué manera la familia podría participar o incluso entorpecer el manejo de estas conductas:

Pues es que, por ejemplo, te puedo decir el caso de que yo hablé con la mamá, estoy hablando con ella, mire lo que pasa es que su niña pues pasó esto, no quiere trabajar, no le pone empeño a sus actividades y eso, pero lo que yo estoy hablando con la mamá, afuera estaba la tía, a abuelita, la verdad no sé quién era, pero se lleva la niña y cuando veo ya viene la niña muy tranquila con una Magnum, hasta viene este, mira mamá que me compraron, su Magnum. O sea, en lugar de apoyar en que, a ver mamita, ahorita como me está diciendo la maestra, cómo, cuál fue tu comportamiento, sin embargo, los premiamos antes de, antes de preguntar, antes de enterarse. Bueno, yo estaba hablando en el caso con la mamá, sin embargo, la que estaba afuera, no sé, familiar, tía, abuelita, no sé, pero ya viene la niña con su premio, ¿no?, y sin embargo, si ellos apoyan en esas conductas, pues yo creo que cambiaría otra manera, no?

Porque tengo otra pequeña que, sin embargo, si dice, me dice la mamá, no maestra, mi niña ahorita tiene castigada la televisión, su tablet, su teléfono, están castigados, salidas a McDonald's, salidas a cualquier lugar, dice, tenemos ahorita eso de que están castigadas hasta que ella me demuestre que su comportamiento está cambiando. Entonces ahí es a donde yo veo que entra el apoyo de papás, ¿no?

Pero si mis niñas salen y por más que estoy dando una queja con ellos, por allá les dan otros, otros premios, pues entonces cuando mi pequeña va a entender que su comportamiento está mal, sí es muy importante el apoyo, el apoyo de padres de familia (Caso 1)

Pues es que es la clave, la familia es la clave. O sea, cómo le vas a decir a un niño que no golpee si está viendo como golpean a su mamá, cómo le vas a decir a un niño que no diga groserías si se dirigen a él con groserías y con adjetivos calificativos denigrantes eso va a venir a enseñar a la escuela. Entonces es el parte aguas, la familia es el parte de aguas para todo (Caso 2).

Entorpecer cuando no creen, ay, no, es que me dicen, no, es que en la casa todo es color de rosa, cuando ellos saben que no. Y ayudar cuando tratan, no de mejorar esa. esa... es que más bien yo creo que todo es emocional, las conductas son emocionales, o sea, todo es el reflejo de las emociones que tienen en casa (Caso 3).

Bueno, pues participa cuando ellos se involucran, le toman la importancia, no lo minimizan, le toman la importancia y se suman al trabajo. Es como les digo a los papás, ustedes conocen mejor que yo a sus hijos, entonces tú sabes qué le gusta, qué lo puede motivar, las niñas están en esta edad, en este proceso de desarrollo, donde están regulando, donde están conociendo y donde están sabiendo cómo comportarse y lo aprenden ¿de quién? pues de sus papás en primera instancia, de la familia que los rodea, de su primer círculo de confianza. Entonces, pues sí, ellos son un factor muy importante, ellos te van a dar, incluso a ti como maestro, te pueden dar hasta la pauta de manera indirecta de saber por dónde o cómo hacerle con el niño. Cuando te digo que, por ejemplo, hay niños que sí tienen el apoyo en casa, lo tienen en la escuela,

pero simplemente no quieren avanzar o simplemente están como en ese letargo, entonces hay que estar platicando con los papás, a ver, vamos a hacer esto ahora, esto funcionó o no funcionó, si sí funcionó, lo seguimos haciendo, si no funciona, buscamos otra estrategia. Pero sí es importante el apoyo de casa para ir valorando, ir viendo qué nos funciona, qué no nos funciona y la disponibilidad de ellos también es fundamental, porque ellos tienen que brindar tiempo, que en estos momentos muchos papás se enrolan en sus trabajos, en sus cosas personales, porque ya hay mucho divorcio, mucha separación, entonces se enrolan en sus cosas personales y a los niños o a los hijos los están dejando en segundo término, entonces no se involucran tanto con ellos, no les dan tiempo de calidad y es lo que yo les comento a los papás, el tiempo de calidad es fundamental con ustedes, porque los niños su gran motivación es esa, sentirse reconocidos, amados, queridos y eso lo buscan en su casa, ellas no van a querer, les digo a ellos, no van a querer mi reconocimiento, mi apapacho, ¿de quién van a querer el apapacho? Pues de la mamá, del papá, entonces cuando hay ausencia también de los padres pues se nota a veces demasiado en los problemas de los chicos (Caso 4).

Bueno, pues participar cuando la familia entra en conciencia, o sea, cuando acepta y dice, sí, acepto que lo que estoy haciendo como adulto está afectando a mi hija o a mi hijo, entonces yo tengo que cambiar mi conducta, pero si, o sea, si la familia acepta, está ayudando muchísimo al niño, porque el niño entonces empieza a observar que lo que están haciendo no es correcto. A lo mejor puede ser que cambien ellos por sí solos, que se vayan a terapia familiar, qué sé yo... son cosas que a lo mejor ya ellos como familia podrían hacer. Pero también afectaría en ella en la parte donde digan, no, porque yo soy así, porque no quieren ver que a lo mejor lo que están haciendo en familia es incorrecto en cuestión de actitudes y entonces el niño, pues por ende no va a cambiar. Entonces pues sí, sí es importante la participación de ellos (Caso 5).

Hablamos de que la familia es la base de la sociedad y la primera escuela de formación del menor, así lo describen las experiencias y opiniones de las informantes. En los casos expuestos se observan elementos tales como que los niños repiten actitudes o si no son corregidos se siguen alentando estas conductas, la disponibilidad y consciencia de los padres y/o tutores ante sus hijas es determinante ante estas problemáticas.

Aunque en todas las familias existen dinámicas diferentes, estilos de crianza y estructuras familiares distintas, esto también es un factor que puede contribuir al reflejo de las alumnas no sólo de sus conductas sino también de lo aprendido desde esta institución hacia el contexto escolar.

Las informantes 1 y 2 respecto a lo anterior nos mencionan lo siguiente:

... muchas de las veces los papás evaden sus responsabilidades a los abuelitos, a los tíos. Tengo una pequeñita que la mamá ahorita está haciendo su, bueno, no sé, después de está estudiando, está estudiando enfermería, sin embargo, la niña la deja con los abuelos maternos, las deja con las tías, pero no hay ese apoyo en familia, ella

sigue estudiando, por eso decía mi directora, es que esas mamis hacen todo al revés, primero tienen hijos y después estudia, sin embargo, no se dan cuenta que a su pequeña la están afectando. La niña tiene papá y mamá, pero sin embargo el papá trabaja, no sé, fuera de Tlaxcala y no hay ese apoyo, ese apoyo que deben de tener como papás. Sin embargo, las que están en casa y saben que a ver, en la tarde ya llego y me pongo a hacer la tarea con mi niña, ah es muy diferente y la niña viene, maestra, me califica porque mire hice mi tarea, sin embargo, esas pequeñitas que no tienen el apoyo en casa, pues se quedan así sentaditas y como que a ver qué te pasó? no, pues es que no pegué mis hojas y ni siquiera las contestó, ni siquiera la sacaron, saben que ahí te harían todos los días, sin embargo, pues no, no, no, no hay ese apoyo que uno quisiera. Y te digo, rápido nos detectamos desde su comportamiento, pero sin embargo, esta niña de la que te estoy hablando, conmigo, conmigo aquí es muy como que abierta, juega y platica pero cuando llega la mamá, la abuelita, así como que calladita, calladita, entonces ¿qué pasa? si en casita a lo mejor de otra manera les tratan de enseñar o de corregir, pero luego rápido se detecta que en casita lo mejor solamente son puros regaños y hazlo y ándale, muy calladita, muy tímida... sin embargo aquí juega platica, no me pone atención, toda distraída. Pero le digo, si luego rápido se ve el comportamiento que van en casita y el que van aquí en la escuela (Caso 1)

Claro que sí, la formación, los valores, los principios se dan en casa. Nosotros enseñamos y damos conocimiento, pero su formación y su educación, es de casa (Caso 2).

4. 8. La escuela como obstáculo para la atención a las conductas disruptivas.

Las conductas disruptivas se reflejan dentro de las aulas de la escuela primaria y las docentes frente al grupo son las encargadas de sobrellevar dichas situaciones. Pero del mismo modo que la familia, puede haber dos opciones, el apoyo o no para esto, así que las informantes mencionan lo siguiente:

Sí, sí, sí, claro. El apoyo a la escuela se supone, bueno, no se supone, lo reciben primeramente por el docente frente a grupo... ¿por qué es un medio de apoyo? porque nosotros aquí al ver que mi pequeña no está avanzando, si mi pequeña está mostrando otra conducta, principalmente te digo, la falta de interés, porque aquí no son agresivas, aquí nomás es falta de interés, nosotros reportamos, canalizamos con educación especial para que haya un poquito más de apoyo, entonces sí primeramente somos nosotros y después las demás compañeritas que entran, ahora creo que hasta nos van a dar ya otro apoyo por parte del maestro de artística, estoy consciente de que comentaron de que también nos van a apoyar con nuestros no, no, no son, no son rezagos, todavía no los considero rezagos porque son niñas de primero y segundo año, pero en ese atraso que llevan ellas, en que no se apuran, entonces es ahí a donde va a entrar otro apoyo más por parte de la escuela, se puedo decir que sí hay apoyo en la escuela (Caso 1).

Es un apoyo, en muy difíciles casos y muy raros es obstrucción. Bueno, a ver sí, pero no. La familia es completamente en apoyo y la escuela indiscutiblemente hacemos todo lo que está en nuestra mano para que ellas se desenvuelvan de una manera lo más sano posible, tratamos de que cuando se detectan a personitas que tienen algún tipo de problemas, se les da el apapacho, se les da el abrazo, se les da, tratamos de darles

lo que requieren. La escuela actúa como medio de apoyo mediante acciones con las docentes. Por ejemplo, si vamos a una niña que le falta atención en casa, procuramos dársela, pues le apoyamos en su formación de seguridad de amor propio. Indiscutiblemente los valores vienen de casa, sin embargo, aquí los reafirmamos, entonces de esta manera vamos en apoyo de, hay diferentes pequeñitas que han salido, por ejemplo, había una que no canalizaba como muy bien su fuerza y te abrazaba muy fuerte, muy era muy efusiva y yo de: "Dorady, espera, espera, debes ser más sutil, más suave". Vas como perfilando y la ventaja es que como todas somos mujeres es como más fácil manejarlas a este tipo de acciones con las niñas, porque sí cuando son maestros es más delicado que si se acerca a las niñas, pero como todas somos mujeres sí se nos hace más fácil todo ese tipo de (Caso 2).

Pues mira, si el profesor que tiene el grupo está preparado, está preparado y no es... Es que yo luego escucho comentarios de compañeros en las cosas que considero que son como ideas arcaicas, como ideas de que este el maestro tiene la razón, el niño dice tonterías, o sea, dice tonterías, pero las dice por algo está pasando. Entonces todo depende de la preparación del docente y de la de si es de mente abierta, si llega más allá a comprender, porque hay gente que, a la mejor, por flojera o por no meterse en el problema, dice no el niño está bien. E igual debemos tener mucha táctica porque hay papás que no lo permiten, que tú platiques o que te enteres de cosas son como muy herméticos de "no maestra a todo está bien, todo está bien." Podemos ir intercediendo cuando hay papás cerrados, pues acá hemos llegado hasta llevarlos al DIF, sí... había una niña que este que decía que la pareja de su mamá la tocaba y la mamá decía que no y que no y que no, ahí ya no podemos hacer nada, se manda al DIF directamente porque nosotros ya no podemos hacer nada. Porque ya son cuestiones propiamente legales y ahí sí ya no podemos hacer nada.... o que la golpeaban llegaba toda morada, tampoco ahí no podemos hacer nada (Caso 3).

Pues somos igual que la familia (risas), si queremos y tenemos la disposición apoyamos ¿no? pero digo, también encontramos la otra cara de la moneda, porque en la escuela hay que ser honestos, no todos somos comprometidos o a veces también somos humanos y también tenemos problemas, entonces hay veces que aunque uno quiera, pues yo veo que algunas compañeras, digo está muy presente, está latente y he escuchado como se expresan y dicen "yo los voy a tener un año, que se preocupen en su casa, que los van a tener toda la vida". Depende de cada docente, es que eso depende de cada uno, el amor y la dedicación, es que hay veces que tú tienes que dedicar tiempo de más. Entonces les digo a mis niñas estoy trabajando contigo, te estoy invirtiendo tiempo, ¿por qué? porque me interesas, porque te quiero, quiero que avancemos, entonces no creas que te tengo aquí a la hora de 10 min. que te estoy robando de receso solo porque me caes mal y porque te quiero castigar, NO, me interesa que avancemos, me interesa que tengas un logro, un avance, algo significativo y que ellas lo palpen y que tú se los reconozcas como maestro, eso también las motiva, entonces no ven su trabajo como en vano y su trabajo o el tiempo que te están dedicando a ti, en lugar de irse a jugar, de irse a dispersar, lo ven como un castigo, hay niñas que dicen ay sí, y hasta se van motivadas, mañana me quedo otros 5 min maestra y yo de no, no, no, esperemos mañana ya no (risas). Entonces es esa parte con las chicas y los niños en esta edad siento que es mucho moverlos emocionalmente (Caso 4).

En las narrativas de las docentes podemos observar que ellas consideran que gran parte de la verdadera atención viene desde las aulas y del interés de cada

docente ante las diversas situaciones que las niñas puedan presentar, entre ellas los problemas de conducta y de aprendizaje que en conjunto de la familia y por supuesto la escuela, se logra una red de apoyo.

También es cierto que las docentes no pueden actuar solas, la participación y el apoyo que las docentes reciban por parte de la escuela es parte importante para que ellas puedan tomar acción de una manera más eficaz.

Los casos 4 y 5 opinaron respecto a esto:

Aquí también va a depender mucho del liderazgo del director, porque si él lo entiende, él entiende cómo vas a trabajar y que lo que tú estás solicitando para qué, es que hay veces que se necesita material, hay veces que necesitamos actividades o generar algunas estrategias a nivel escolar. Entonces hay maestros que sí lo entienden y te dicen, hasta ellos te proponen y suman al trabajo, pero hay directores, hídole, a mí me tocó una vez un director que era así como ¿y eso para qué maestra? no, yo no tengo prioridad en eso, o sea, no, yo ya platiqué y vamos a hacer esto o el otro. Entonces por eso te digo que sí depende del liderazgo del maestro, hay directores que sí te apoyan, te proponen, suman al trabajo, pero hay otros directores que no te dejan, no te dejan trabajar y te dicen es esto y esto, vamos a hacer muy cuadrados y hay que irnos sobre las líneas que ellos marcan.

Y bueno, al menos yo sí he tenido el apoyo de la directora en este sentido, los consejos técnicos que son los espacios que tenemos como para compartir y trabajar en colegiado... tampoco te voy a mentir que con todas las maestras trabajamos súper bien, ¿no? hay maestras con las que se da un trabajo mejor porque se permiten compartir, te comparten, se da ese trabajo en colegiado, pero hay otras compañeras que pues sí te proponen y te dicen pues sí lo vamos a hacer, pero cada quien lo hace y luego ya no compartimos experiencias, que es lo que nos enriquece, porque vamos viendo, ay, a ti qué te funcionó, a mí que me funcionó, aunque llevamos lo mismo, pero no es igual, porque yo lo manejo de una forma, tú lo manejas de otra, hay particularidades y hay veces que yo no puedo ver ciertas cosas que tú sí ves, entonces eso es lo que nos enriquece, eso es lo que enriquece el trabajo (Caso 4).

Hídole, es que eso está un poco difícil... Bueno, ¿de esta institución hablamos de esta institución?... Mmm... bueno, si lo ponemos en general yo creo que sí ayuda. Sí ayuda porque nuestra directora, siempre es parte importante. Y digo, siempre es parte importante, porque con ella finalmente caemos cuando el problema ya avanzó, entonces, cuando el maestro ya no puede controlar el problema, por eso vamos a dirección, entonces vamos y decimos a ver, está sucediendo esto y esto y esto más, y ahí es donde entra la parte que digo que sí, porque la maestra siempre se ha dado a la tarea de mandar atrás de los papás, de ver qué es lo que está pasando y de ayudarlos en lo que más se pueda, a veces incluso hasta sus mismos problemas son económicos y en donde en la familia o el matrimonio, si es que vive el matrimonio, pues entran en desesperación, en que los gastos y aquí, entonces aquí entra, por ejemplo, nuestra escuela, ¿por qué? porque se les apoya, a lo mejor en que a la niña se le va a dar el desayuno todos los días hasta que el papá encuentre trabajo, en que a lo mejor se le va a mandar hacer el uniforme y éste va a correr por cuenta, a lo mejor a veces de dirección por cuenta de su bolsa de la maestra, o a veces este la señora que hace

los uniformes lo dona o a veces con lo que se recaba a veces aquí, en cooperaciones éste se paga. O sea, entonces hay cosas en las que sí la escuela influye, influye de manera positiva, pero también hay cosas en las que va a depender mucho de cada docente porque todas las maestras, aunque seamos de una misma comunidad escolar, no somos iguales si no trabajamos igual, entonces ahí va a depender mucho (Caso 5).

Ellas también sugieren que pueden actuar de forma directa pero cuando el problema avanza o es más grande desde sus funciones como docentes, intentan expandirse hacia las demás docentes o llegar a la autoridad general de la escuela primaria.

4. 9. Las tareas de la escuela y la vinculación entre docentes y equipos de profesionales para la atención de la disrupción.

La escuela primaria como organización es parte fundamental para conocer de qué manera desde la parte jerárquica se manejan las conductas disruptivas. La participación de la escuela primaria no sólo tiene a las docentes frente a grupo como único medio, al contrario, las docentes requieren de algunas estrategias o instancias que apoyen de manera específica y profesional por parte de la institución para poder guiar sus acciones dentro del aula.

Los casos 1, 3 y 5 refieren lo siguiente acerca de algunas estrategias que como escuela manejan para la intervención y atención de estas conductas:

Pues primeramente es, pues darles a conocer con los padres, después buscar este, pues analizar más que nada cuál es la problemática que la niña tenga y este, y pues trabajar sobre ello, porque a pesar de que las niñas están en este nivel de ahorita que yo tengo segundo grado, todas tienen prácticamente la misma edad, van acorde a su edad, sin embargo, no todas trabajan al mismo es buscar otras alternativas, otras actividades a que mi niña comprenda, entonces tenemos que buscar otras, otras actividades, no todas van al mismo ritmo, pero sí tratar de buscarles otras actividades a modo de que pues la niña vaya avanzando, así es (Caso 1).

Es el USAER, es el USAER, son las maestras de educación especial. La maestra Maru es la que está aquí de planta y se van rolando los días. Un día viene la psicóloga, un día viene la del lenguaje, un día viene la trabajadora social, creo que hay un día que sí están todas juntas, me parece. Tenemos una maestra de educación social, de planta. El USAER ya lo conforma la de lenguaje, la psicóloga, la trabajadora social y la directora, que es la que viene. Ellas te digo, ellas son las que son itinerantes, ellas son las que van a varias escuelas v un día les toca acá (Caso 3).

Pues esa es la parte, donde entra la parte de ayuda y ya sea que, dependiendo mucho del problema, o sea, si es a lo mejor un problema económico, se les apoya. Si es un problema emocional, la mandamos a con la psicóloga, se hacen visitas y la niña falta

mucho sale nuestra trabajadora social a hacer visitas, busca a la familia hasta que los encuentren y ven el por qué está faltados. Entonces pues son como que las que podría yo mencionar por el momento, porque sí hay muchas cosas que se trabajan (Caso 5).

En los casos anteriores, las informantes afirman que independientemente de su trabajo dentro del aula sí colaboran con terceros para poder intervenir ante estas conductas.

Para esta investigación tratándose de problemas de aprendizaje y de conducta las docentes nos mencionan lo siguiente de la escuela primaria y del apoyo que ellas tienen para poder canalizar la atención de los casos de disrupción presentados dentro de sus aulas:

Está el grupo de educación especial, no vienen todos los días, pero si está el grupo, vienen y ya saben cómo la maestra de educación especial ya las tiene canalizadas con ellas, entonces ya saben ellas con qué niñas trabajan ciertos días que ellas vienen. Está conformado este grupo por... tiene educación especial, psicóloga, la de lenguaje, como tres o cuatro maestras y no vienen del diario, son vienen como dos, tres veces a la semana (Caso 1).

Educación especial y su equipo, solo (Caso 2).

Es propio, la maestra Maru de trabajo social y el USAER (Caso 5).

En los casos expuestos, las informantes refieren en apoyo principal de La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el que cuenta la escuela, la cual es una instancia que apoya a las escuelas de educación básica en la atención de alumnos con necesidades educativas especiales que entre algunas de sus funciones principales están en orientar al personal docente y a los padres de familia, apoyar el proceso de inclusión educativa de los alumnos y priorizar a los alumnos con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes. Esta instancia, tal como lo refieren las informantes, trabaja en colaboración con las escuelas a las que brindan servicio, diseñando estrategias para atender la diversidad.

El caso 4 aunque refiere también a dicha instancia nos comparte que, aunque la escuela cuente con este servicio y existan distintos casos de estas problemáticas, se tienen que priorizar ante la gravedad de los casos pues no es un servicio que esté todos los días de la semana tal como lo refieren del mismo modo las demás docentes:

Sí, te digo que es educación especial, está integrada por la psicóloga, la de lenguaje, la maestra de apoyo le llaman ellos. Entonces nosotros al trabajar con las chicas en el diagnóstico, se supone que en estos 15 días tenemos que identificar a las niñas que

requieren o que tienen ciertas necesidades, nosotros como docentes priorizamos, vemos o reportamos a estas niñas y ya detectamos así a grosso modo el problema, entonces la compañera, ella con su equipo de educación especial, ya se van dando, bueno, van agendando las fechas y vienen por las niñas, ellas también las evalúan y ya nos dicen mira, esta niña si requiere apoyo, nos hacen algunas sugerencias a veces y nos dicen con esta niña, mira, mientras trabajes así, ya saben, te van dando algunas sugerencias con las que puedas trabajar en el aula con la niña, si hay sugerencias con los padres, también nos los hacen saber por escrito, te dicen esas sugerencias y nosotros hacemos lo propio con los papás. Entonces, cuando ya hay o se requiere un apoyo más especializado, entonces también mandan a traer a la mamá, platican con ellas, les dan a conocer su evaluación, les dicen cuál es el problema con la niña y les dan alguna sugerencia de dónde llevar a la niña para que pueda ser atendida pero aquí el detalle es que la psicóloga y la de apoyo de lenguaje, ellas creo que solo vienen una vez a la semana, entonces imagínate cuántos salones somos por eso te digo que de la lista que yo mando, puedo ser un ejemplo cinco y de esas cinco me van a decir, pues solamente nosotros te podemos atender dos o uno, yo priorizo y luego ellas hacen lo mismo, ¿por qué? porque como vienen solamente una vez a la semana, tienen que ver cuáles son los casos que realmente requieran su intervención, porque no les va a dar tiempo a atender a las demás, entonces son los casos más fuertes, los más pesados, los que ya se atienden y ya si es necesario nos hacen a nosotros las recomendaciones y nosotros ya las atendemos (Caso 4).

Tal como lo refieren las funciones principales del USAER, se requiere de un trabajo en conjunto con esta instancia y el personal docente para lograr eficientes resultados para el manejo de estas conductas. Ante esto los siguientes casos nos describen lo siguiente:

Pues tiene que haber un vínculo con ambos, o sea una organización, porque si nos vienen a dar a conocer qué es lo que procede con ellas, de qué manera las vamos a seguir apoyando, entonces sí hay comunicación, nada más que aquí por ejemplo, tenemos esa parte en que por ejemplo el rato que ya se las llevan, que serán 30 min, supongamos que se llevan a las pequeñas, nosotros avanzamos, seguimos trabajando con ellas, claro que es a esa media hora que ellas se las llevan, si hay un poquito como que se pierden de lo que estamos nosotros trabajando aquí y pues tratar de apoyarla y encausarla de decirle mira pasó esto, vas a hacer esto, vas a hacer el otro, pero pues sí, como que se pierden ellas un poquito, pero sí, sí, sí ha habido coordinación con las de apoyo, porque vienen acá a dejar a la niña, maestra, mire, pasa eso, pasa lo otro, vamos a mandar a traer a los papás para hablar con ellos qué está pasando, qué sé yo. Entonces sí ha habido esa comunicación tanto como padres con el equipo de apoyo y nosotras, porque nos dan a conocer lo que se está realizando (Caso 1).

Sí, cuando al docente le interesa y darle seguimiento, sí lo hay porque hay veces que nada más hablan con el papá y ahí queda. Pero si el docente le interesa y sobre todo por las niñas, porque cuando tú ves que el problema, si es grave, pues hay que ayudarlo, no puede dejar así (Caso 3).

Mmm... pues cuando es necesario, sí, y digo cuando es necesario, porque ya cuando estamos como muy involucrados, maestra, padre de familia, dirección y USAER. En cuestión, por ejemplo, tuvimos una niña sorda, entonces resulta que, por ejemplo, a mí me tocó ser su maestra en tercer grado de primaria y yo pues no sabía nada, nada de

cómo me voy a comunicar con ella, ni siquiera sabía nada, o sea, nada y yo tenía miedo, la verdad, porque es un reto, porque no es lo mismo trabajar con alguien que te escucha, alguien que no te escucha, entonces aquí ya entramos todos, dirección que mandó a hacer que la lona con el abecedario con lo de este lenguaje de señas mexicanas, entró la entró el grupo de USAER con la parte de que nos capacitó bueno, en mi caso me capacitó, me ayudó a entender muchas cosas para la comunicación con la niña. La atención al trabajo con ella era de yo estoy viendo este contenido y usted me ayuda a reforzarlo allá porque ¿yo cómo le hago? a veces era de o atiéndome a ella nada más o atiéndome a todas. Entonces en esos casos, que son casos muy fuertes, entonces ya entramos, o sea como equipo, pero cuando es un caso, a lo mejor problema de lenguaje de que pues a lo mejor le cuesta pronunciar ciertas letras o letras trabadas, ah bueno pues entonces a lo mejor nada más entraría la maestra del lenguaje del grupo de USAER, pero yo ya no me involucro tanto, o sea, ya no le digo, ah estamos viendo tal tema, no ya no, como que me alejo un poquito, dirección también se aleja un poquito, dejo que hagan su trabajo, dejamos que ellas hagan su trabajo y ya, pero cuando son casos fuertes, pues sí, es más (Caso 5).

Las docentes coinciden en que sí debería existir un trabajo en conjunto, sin en cambio, es complicado trabajar de forma estrecha pues el servicio de USAER tiene su propio espacio independiente del aula de clases, además de que consideran que el interés del docente también influye en esta colaboración.

En el caso 4 se considera que definitivamente no existe un trabajo en conjunto y nos describe su experiencia ante esto:

No, se trabaja de manera aislada porque bueno, al menos a mí no me ha tocado y eso es lo que va de toda mi experiencia que ya tengo de docentes en primaria, no. Ellos tienen su espacio, entonces vienen por la niña, ya te dicen vengo por "Luisita" y ya se llevan a Luisita y ya la regresan en 1 h, y yo una vez si le comentaba a la compañera, le dije: ¿por qué no te sumas al trabajo en el salón? o sea, yo no tengo problema. Porque en ese año yo me percaté de dos niñas que ya tuve así una nena no sabía leer y escribir cuando yo la tengo en tercero, entonces pues yo le he comentado a la maestra que me servía más que estuviera ahí cuando yo tuviera las clases que fueran viendo y me decían NO, porque ella no se distrae con las demás y ella necesita su clase aparte para aprender a leer y escribir, pero sentía que en lugar de sumarle le restaba, porque cuando ella llegaba, ella llegaba perdida con las actividades que nosotros ya trabajábamos, o venían por ella y ya no tomaba la clase de inglés, o ya no tomaba la clase de computación o la de educación física, y entonces por ejemplo, si inglés les toca dos veces a la semana y coincide con la clase en la que si de por sí se les complica inglés, entonces sentía que se iban atrasando en esas clases. Pero ellas justificaban o me han justificado que no, que a ellas les funciona mejor trabajar aparte, en primera porque ellas suponemos que no, o ellas suponían que no se distraían, que se enfocaban más al trabajo que ya tenían preparado y tampoco distraían al grupo y la otra es porque comentan que hay veces que trabajan no solo con ella en esa hora, sino porque reunían supongamos a dos o tres niñas, no sé si con el mismo problema y si lo desconozco, si con el mismo problema y trabajaban de manera conjunta con esas tres o cuatro chicas (Caso 4).

Por último, aunque la instancia del USAER es el medio por el que se atiende de manera profesional estas conductas y las docentes forman parte indiscutible de este proceso, la familia del mismo modo está considerada dentro de los actores principales participantes, pues son aquellos que fuera de este espacio pueden intervenir de otras maneras y forman parte de las causas potenciales de estas conductas.

Cuatro de los cinco casos opinan lo siguiente:

La familia, sí, sí, sí, porque hay veces que te vuelvo a repetir, deniegan las, las, el apoyo que deben de tener los padres, deniegan a los abuelitos y los abuelitos a veces tampoco les pueden apoyar, por eso aquí dicen no, a ver, quiero a mamá, quiero a papá, no abuelitos. Entonces, este, pues tienen que llamarlos precisamente a ellos, a ellos, porque es la responsabilidad que ellos deben de demostrar con sus pequeñas, no abuelitos, no tíos, porque debe de haber ese apoyo por parte de padres de familia, entonces sí, sí, sí, sí, tienen que venir los papás (Caso 1).

Sí, siempre de siempre se les da a conocer a los papás que las niñas requieren algún tipo de apoyo extra. La maestra de educación especial los llama, les comenta cual, primero lo detectamos, el siguiente paso es enviarlas a educación especial les hacen las los test y todo lo que tengan que hacerles para detectar qué tipo de atención requieren. Una vez que es detectado se les llama a los papás, se les da de conocimiento todo el proceso que ya se llevó a cabo y se les nombra el bueno, se les da a conocer el resultado de y ya la maestra les dice a la mejor trabaja con lenguajes, a la mejor trabaja con psicólogo o con la maestra de educación especial, con su equipo (Caso 2).

Totalmente, a ellos los entrevistan, igual los evalúan. Ha habido casos donde se ha tenido que los han tenido que remitir a un este psicólogo, pero clínico, porque este psicólogo educativo (Caso 3).

Sí (Caso 5).

El caso de la informante 4, expresa algo distinto pues desconoce el proceso que la instancia de apoyo profesional maneja:

Híjole, por lo que he visto, si veo que por ejemplo han venido a pegar citatorio diciendo mandan a traer a los papás para que vengan a entrevistarse, no sé si les van diciendo como se van a involucrar ellos a si solo les dicen cuál es la problemática y cómo van a trabajar con las niñas, si no, ahí si no sabría decir (Caso 4).

4. 10. La intervención del docente para el tratamiento de la interrupción y los recursos de la escuela.

Como se mencionó, las estrategias de la escuela primaria actúan como el parteaguas de la acción para las docentes, en cambio, dentro del aula es donde se puede ver el verdadero trabajo para la intervención de estas conductas, es así que la manera en

que las docentes intervienen crea un espacio de expresión ante sus diferentes prácticas docentes.

De tres casos pudimos rescatar las vivencias de las docentes, las cuales nos comparten que:

Pues lo mismo, yo creo que hay que ir las encauzando, este, ir las pues motivando hasta cierto, incentivándolas porque de esa manera pues saben ellas que tienen que hacerlo, entonces es brindarle un poquito más de más apoyo, aunque a pesar de que la niña no tenga ese interés, pero me acerco con ella y a ver qué pasa, este, sí entendiste lo que van a hacer, mira aquí tus compañeritas te van a apoyar, pero échale ganas hija necesito el trabajo y es en equipo, adelante. Y a veces cuando es individual también lo mismo, pasar y ver que qué dudas son las que ellas tienen, pero el simple hecho a veces de que tengan que copiar un simple texto, que tengan ellas que hacer nada más no se apuran y el tiempo se nos va, saben ellas que trabajamos sobre tiempo y tienen que apurarse, Entonces pasar preguntando sobre todo con ellas las dudas que ellas tengan (Caso 1).

En la detección, en el primer nivel, que es la detección ya el segundo nivel, que es cuando están trabajando con el equipo de USAER, te entregan cada mes un informe de cómo van las niñas para que ahí ellas te dan sugerencias de trabajo, te sugieren cómo tratar, cómo avanzar y te dan informes de cómo va avanzando la niña (Caso 2).

Vinculándolo y pues yo creo que viendo el grado de caso. Las mismas maestras te dicen, sabe qué maestra nosotras no podemos hacer nada... me dice la psicóloga, yo soy psicóloga educativa, esta niña ya tiene problemas muy serios, entonces inclusive la trabajadora social busca para que no les cobren tanto porque eso ya hay que pagarlo. Busca una manera de que no paguen tanto este para que puedan atenderse (Caso 3).

Aunque cada una de las informantes interviene de diferente manera, todas toman acción con lo que ellas conocen o tienen a su alcance. Los recursos proporcionados por la escuela, de igual manera son herramientas que facilitan esto para las docentes y conocer si la escuela primaria les proporciona algunos y de qué manera ellas los aprovechan dentro del aula. Tres de las informantes expresan algo parecido respecto a esto:

Pues el recurso es la Mtra. Maru (maestra de educación especial), vamos a decir: el recurso y material es la Mtra. Maru con el grupo de USAER, ¿cómo lo usamos? pues cuando detectas, te repito cuando detectas y las envías y lo usas y lo explotas, vamos a decirlo de esta manera, cuando te dan todas las observaciones y las recomendaciones de cómo trabajar con estas niñas, de esa manera se aprovechan. En mi caso casi no trabajo con el grupo de USER, porque tiene como mucho trabajo la maestra y a veces es un poco distraída con las pequeñitas (risa y sarcasmo). Entonces yo he buscado el apoyo independiente, en la Universidad Autónoma de Tlaxcala hay un grupo de jóvenes que están estudiando doctorado y que me han apoyado bastante, me han canalizado a niñas e incluso a las mismas familias de repente me dicen, ya

están todas en terapia, van a terapia de familia. Tuve a unas niñas que eran adoptadas, surgió por ahí un problema económico y no, aquí no les apoyaron como debía y las canalicé directamente ahí. La directora de la maestría de psicología me ha dado esa apertura y sí, siempre me ha apoyado bastante con las niñas que les que le he mandado, he sabido que después de aquí siguen trabajando ahí y de esa manera se puede, o sea, si buscas los recursos, por ejemplo, hace 2 o 3 años igual tenía una niña de lenguaje, que no, que no y que no y fui a buscar al municipio llegué por casualidad al municipio de Panotla, al grupo de apoyo del DIF, no, no recuerdo cómo se llama porque tiene un nombre diferente, no es USAER, tiene otro nombre y comenté que mi niña no era ni de Panotla y que no éramos de una escuela de Panotla, conocí a la personita que trabajaba lo de lenguajes y demás y mandé a 2 niñas y me ayudaron bastante, bastante, bastante. Como profesional tengo la intención y la preocupación cuando veo estas conductas en mi aula, porque estas pequeñitas te limita, te frenan con las demás y cómo las vas a integrar, no las puedes integrar si tú no buscas los medios para y ese es nuestro trabajo (Caso 2).

La psicóloga es la que busca a los medios, va al DIF, ella busca para que, si es posible no paguen nada (Caso 3).

Ahorita en estos momentos solo el de USAER, porque pues alguien no ha reportado, estoy haciendo memoria, así como con de consejos técnicos y hemos generado algunas estrategias en otros años donde si las compañeras mencionan como que es un común por ciclos o por dos o tres ciclos o por dos ciclos y entonces se genera alguna actividad. Creo que fue antes de pandemia cuando hicimos con las chicas que les costaba como el déficit de atención y esa parte si la trabajamos en conjunto con las de educación especial, pero porque ya era un problema que venían arrastrando chicas. Esa actividad la trabajamos incluso hasta con padres de familia, dimos un día y fuimos trabajando dos viernes creo, dos viernes de ese mes, porque el primer viernes se trabajó con la mitad de los padres de familia y la segunda con la otra mitad, manejamos creo en ciclos de primero, segundo, tercero y después cuarto, quinto y sexto. Trabajamos con ellos lo de precisamente esta parte de cómo se iban a involucrar los padres para poder ayudarnos en su papel dentro de su casa, de qué manera manejar esta parte de la afectividad con las niñas, porque en ese año tuvimos muchos casos de papás que se estaban divorciando, o sea, como que fue pero no lo sabían trabajar, entonces a las niñas las estaban afectando porque venían y se jaloneaban acá enfrente, se estaban jaloneando las niñas luego a la hora de la salida o las niñas luego ya no querían venir a la escuela porque pues no se sentían anímicamente bien, entonces eso nos estaba entorpeciendo el trabajo en el aula. Entonces había niñas que sí emocionalmente las estaban afectando los papás, entonces ahí sí dimos talleres de educación emocional y trabajamos algunas estrategias porque también lo detectamos como de manera general esa parte en un consejo técnico vimos que estaban teniendo un bajo rendimiento en comprensión de textos y en el razonamiento lógico matemático. Empezamos a investigar y empezamos a ver que lo que necesitaban las niñas era el apoyo en la casa y que algunas necesitaban esa parte de la afectividad porque pues estaban separando los papás, en casa ya nadie las veía, muchas niñas estaban quedando solas, algunas otras en esa época estaban la mayoría a la tutela con los abuelos en lo que los demás arreglaban sus problemas, entonces pues los abuelos no les estaban prestando la misma atención y por eso fue que se dio estos talleres. Entonces se dieron los talleres de educación emocional un viernes, el otro viernes se dio estrategias que podían emplear con las chicas para esto de la lectoescritura. Hicimos también con ellos algunos trabajos de comprensión y del pensamiento lógico matemático (Caso 4).

Las tres docentes coinciden en que el recurso que les proporciona la escuela primaria es la maestra de educación especial en conjunto del equipo de USAER para poder intervenir para el manejo de las conductas disruptivas detectadas dentro de sus aulas.

Del mismo modo, el caso 2 y 3 mencionan a una tercera instancia que es el DIF que también puede llegar a jugar un papel importante para esta intervención.

Por otro lado, el caso 1 refiere una perspectiva diferente, para ella los recursos que la escuela primaria le proporciona para la intervención de estas problemáticas, son recursos tecnológicos y que a través de estos ella toma acción dentro del aula:

Pues recursos, pues yo creo que en ese aspecto de que las niñas, te vuelvo a repetir, el bajo interés que tengan, pero yo creo que el que nosotros les pongamos un vídeo referente al tema que nosotros estamos viendo, eso les llama la atención, les llama la atención porque lo que nos brinda por ejemplo, son las cosas, tecnológicas que tenemos, como es la computadora, ahorita que tenemos aquí la pantalla, la pantalla les llama la atención, entonces desde acá yo programo mis vídeos de acuerdo al apoyo del tema que estemos viendo y a ellas les llama la atención, entonces pienso que ese apoyo que brinda la escuela pues es lo que tenemos acá y lo que podemos echar mano de esa tecnología, porque anteriormente no había tanto en que apoyarnos, sin embargo, pues es buscar estrategias y ahorita que la escuela pues nos brinda este apoyo, pues es apoyarnos de ello, es lo único que brinda la escuela (Caso 1).

Por último, tenemos al caso 5 que de igual manera expresa una opinión distinta a todas las demás informantes:

Es que no, no, eso ya no, eso es cada quien (Caso 5).

4. 11. Principales problemas identificados sobre interrupción en la escuela primaria y propuestas para su atención.

Para finalizar el análisis de las categorías de nuestro instrumento de recolección de datos, se puntualizaron algunos datos descritos a lo largo de las charlas con las informantes. Aunque de inicio la mayoría de las docentes desconocían el concepto de interrupción y las conductas disruptivas, se obtuvieron las experiencias de todas sobre los problemas de aprendizaje y de conducta.

A partir de la experiencia y años de servicio de las docentes, se precisaron los principales problemas que las docentes identifican sobre interrupción en la escuela primaria, ya sean problemas generales o casos particulares:

Pues viéndolo así de esa manera, te digo como que de esa manera a nivel escuela pues viene siendo eso, la falta de interés, que es lo que hemos visto, la falta de interés por aprender, porque no podemos poner como que otros obstáculos, desde el momento en que ellas las traen aquí, lo que ellas demuestran solamente es eso, la falta de interés. A veces por ahí comentan las compañeras otras problemáticas, pero bueno ya como que vienen siendo ya muy muy personalizadas como separación de los padres y todo eso... entonces todo eso viene a afectar aquí, porque si desde el momento que en casa no están bien y están viendo que pues los papás ya discuten o que ya se están separando y aquí las vemos es eso, tristes, estados de ánimo... entonces este a nivel general yo siento que es eso más que nada la, la falta de interés y ya pues. Y ya a nivel particular son los casos específicos que cada docente pueda ir observando, porque pues a veces le digo, aquí tengo una pequeña que a pesar de que tenga esa problemática de que no aprende lo que hoy, lo que hoy ve para mañana le vuelvo a preguntar y no retiene, entonces ya es otra manera de específico de cada una, no? pero sin embargo tiene ese interés, ese interés por aprender, entonces este y con otra niña es la falta de apoyo en casa, porque esta pequeña, sin embargo, sí le apoyan en casa, ahí sí hay apoyo y con otra pequeña no, entonces te digo son ya casos muy específicos de que donde sí detectamos el apoyo y donde no, pero ya son muy particulares (Caso 1).

Ahora ya se integra el déficit de atención a las necesidades educativas, pero sí hay muchas niñas con déficit de atención, batallamos bastante en su atención, no leen y se están acostumbrados a descifrar lo que lo que está en los libros, pero no lo entienden, entonces ese es un gran problema, porque para matemáticas, para cualquier cosa, ¿qué entendiste? te cuentan o te dicen lo que leyeron, pero no te dan la explicación de lo que leyeron, o sea, te el cuento, no te lo vuelven a platicar todo, pero no te dicen que entendieron, es diferente el qué entendieron al repítemelo todo. Eso ha sido este, eso es difícil y es se ha se ha logrado a base de lecturas de mucho tiempo. Ese es uno de los temas principales, la atención en general, no nada más de algunas de los factores de alerta vamos a decir que tuvieran ese problema, no, es como en general. Otro factor es lógicamente ya nombre, la familia, el contexto en el que se desenvuelven, a veces tiene que ver, o aquí se ve mucho la parte socioeconómica, muchísimo que se vea esa parte socioeconómica porque batallan bastante, que si porque traen unos tenis en no sé qué marca, que porque si traen la no sé qué de qué marca y mi vaso está más bonito y puedes avanzar haciendo cosas, pero ellas están en su onda de su ropa, de su vaso y de cuánto dinero tienen y de cuánto dinero gasta el papá y que este es mi teléfono. Y eso sí es un problema general y sí es como alertante, porque e incluso las mamás caen en el juego, inicia el ciclo escolar y "maestra, pero yo les quiero comentar que fulanita tal es que fíjense que dice que esto de sus tenis" y yo "a ver señora, usted es la señora y es la mamá, no es la niña", y sí es un problema, porque entonces empiezan a dividir entre las mamás del grupo, entonces empiezan ese caso, ese si también es un factor de las mamás. Todo esto se viene al reflejo de las niñas, porque "y es que está más bonito" (hace cara de fastidio) y por ejemplo, el ciclo pasado estaba trabajando obras de teatro, estaban utilizando gises para pintar eso y una niña se la hace fácil prestar un gis que no era de ella, la dueña volteo y le dice "muertaaaa de hambre" y yo ¿perdón? a ver, fíjate bien lo que estás hablando. Y ahí ya hubo un gran problema entre 2 equipos por algo tan sencillo, un gis y ya después empezaron a hablar, que "si tu outfit, mi outfit y a mí me costó tanto" y ya se dispersó y es por las mamás. Sí, aquí se ve mucho eso del nivel socioeconómico sociocultural de mis niñas (Caso 2).

Todo viene de la familia creo yo, el rompimiento de matrimonios, infidelidad, o sea, todo va... En las niñas pues que son retraídas son distraídas, este les cuesta aprender, hoy les explica se dicen y mañana ya no saben, o sea son problemas de aprendizaje, pero, así luego son hasta groseras de que de los problemas que traen, ¿no?, groseras con sus compañeras... Ha habido casos específicos, sí. Casos que los hayamos tenido que hablar en el consejo técnico porque esa niña has de cuenta va en segundo, y pasa a tercero, cuarto, 4 años con nosotros. Entonces cuando a mí me entregan el grupo me dice la maestra, sabes qué tengo esta niña... Por ejemplo, ahorita yo tengo una nena que falta de 10 días de clases faltó 6, vino 4, entonces ya mandé a traer a los papás, ¿qué pasa? No es que estamos separados y 4 días vive conmigo, 3 días con la mamá... y tú ves a la niña de que no viene y empezamos a hablar, pues no sabe ni de qué hablamos, como que se queda así. Y yo le dije al señor, yo ahí no puedo hacer nada si ustedes no se comprometen, el año pasado firmaron carta compromiso para que ya no faltará la niña porque fue cuando se separaron, se supone, que ya ustedes ya se organizaron, ya tienen una estabilidad, ya saben este qué es lo que les toca hacer para que la niña esté atendida, entonces no tiene ya por qué faltar, porque a la que perjudican está ella (Caso 3).

Es eso creo yo, la falta de atención por parte de padres. Los casos particulares son muy pocos, pero la mayoría sí es por la atención de los papás, por eso fue que los últimos años y nos dimos a la tarea de trabajar con padres de familia (Caso 4).

Sobreprotección y con ello la actitud de la niña en el aula, muchos de los problemas que aquí te encuentras es que el padre de familia a veces en una exageración y digo en una exageración no porque esté mal que protejan a sus hijas, pero no quieren que se les llame la atención, no quieren que se les diga nada. O sea, no podemos entrar más allá porque podemos tener un problema con el padre de familia. Entonces esa parte nos limita a nosotros para a lo mejor ayudar a la niña a que erradique poco a poco estos este tipo de conflictos o problemas disruptivos. Entonces pues siempre es esa parte la que nos, pues nos pone como frenos, o sea, sí podemos llegar y de lo mejor decir ¡NO!, pero si el padre de familia pues está de acuerdo, está bien, no hay problema porque vamos en conjunto, pero cuando no... Y ya reflejados propiamente en las niñas, a veces, muchas de ellas en la actitud, la actitud que toman. Hay quienes tú le puedes decir estás mal en esta parte porque por mencionar un ejemplo, quieren llamar la atención del grupo pues no prestan atención a la clase. Entonces uno de esos problemas es lo que ellas creen que son y que pueden hacer, porque en casa les permiten esa parte de estar aquí al nivel de los papás, pero pues no, y no es porque valgan menos o valgan más, es porque hay jerarquías, y a veces aquí vienen y quieren tener la misma actitud y cuando un maestro no se los permite, entonces hay choque.

Este problema es en casos específicos tenemos a lo mejor otros que son ya son más generales, que es la situación que crecen o están al cuidado muchas de ellas de las abuelitas o de alguien que no es la mamá y el papá, porque en nuestro medio la mayoría de ellos trabajan, o sea, si yo tengo a 24 niñas un ejemplo de las 24/20 niñas, su mamá trabaja o su mamá no está por equis razón, un ejemplo, ahorita tengo dos niñas que son huérfanas de mamá entonces crece con la abuelita una de ellas y otra sólo con el papá y el hermano, entonces, desafortunadamente o afortunadamente no sé cómo llamarlo en la actualidad, pues ya la mujer tenemos que salir a buscar trabajo, no? Y esa parte nos hace alejarnos un poco de la atención de nuestros hijos, porque finalmente lo que quiero mostrar al 100, pues no se puede y es donde la niña o el niño, pues aprovecha como para decir, "ah, pues yo puedo hacer lo que quiero, le puedo decir no hay tarea" o llega mamá y le pregunta "¿hiciste la tarea?... sí, sí la hice o no

dejó a la maestra", y como llega la mamá cansada y luego todavía de eso darles algo mejor de cenar, prepararlo del día siguiente, no sabe, entonces ese problema sí podría ser algo más general en la escuela (Caso 5).

Las informantes de los 5 casos proporcionaron sus experiencias ante esto, concluyendo de todos los casos que los principales problemas identificados sobre disrupción en las alumnas escuela primaria se resumen en falta de interés de las alumnas, déficit de atención, que son retraídas, distraídas, les cuesta aprender, la actitud de las alumnas que son groseras y quieren llamar la atención, teniendo como detonante y causa principal la familia, el contexto en que se desenvuelven fuera de la institución, separación de los padres, infidelidades que forman parte del reflejo de estas conductas en el aula, así como la falta de atención e interés de los padres y/o tutores en el aprendizaje de sus hijas estando ellas al cuidado de abuelas, tías u otros familiares, o por el contrario, la sobreprotección de las alumnas en casa, así como temas socioeconómicos y socioculturales que intervienen en las conductas de las alumnas.

Las docentes al ser actores principales en esta temática y que en algunos casos han buscado conocer y obtener información fuera de lo que la escuela primaria les ha proporcionado para el manejo de problemáticas dentro del aula, las propuestas de atención que ellas darían para la atención de la disrupción en la escuela primaria fueron las siguientes:

Pues las propuestas que se harían, pues buscar, buscar más, este, más estrategias que a las pequeñas les llamen la atención por medio de dibujos, por medio de actividades, que ellas estén a su nivel y que les llame la atención. Porque, por ejemplo, yo estoy trabajando ahorita que les voy dando a mirar del diario, les doy un poema, una fábula, una leyenda, un cuento, sin embargo, ellas solamente me demuestran por medio de un dibujo qué es lo que le entendieron y eso les llama la atención porque ellas hacen sus dibujos y a ver, ahora explícame qué pasó aquí. Entonces de esa manera, y sí veo que les interesa más por medio de un dibujo. Entonces son otras estrategias que darles a ellas para que les llame un poquito más la atención y de esa manera voy encauzando, las voy viendo, estamos viendo las partes del cuento y, sin embargo, les voy leyendo del diario una, les hago una lectura dependiendo, cualquiera de esas cuatro, y les llama la atención entonces siento que es buscar maneras de a modo que la niña irle encauzando que le llame la atención sobre todo las actividades, así es (Caso 1).

Bueno, es que por ejemplo, lo de las marcas, yo les pido a los papás el tenis que sea sólo el color y también soy muy enfática en que este si se les pidieron los tenis blancos deben ser blancos... "ay, es que yo veo que no se quieren traer tenis de color" y entonces yo "ah, pues mi reconocimiento al papá que traen los tenis blancos" porque

está enseñándole a su hija a ser responsable, a tener valores, a cumplir normas, o sea, sí le reconozco esta parte para tratar de salir de su esquema, de este "yo tengo más o quién tiene menos", o sea siempre la uniformidad en cuanto a ese sentido, les enseño a compartir, les pido el material y no es de "¿esto de quién es?", o sea todas pareja, si alguien me trajo de una marca, todas son igual, si alguien nos lo trajo a granel, todas igual todas igual, ¿sirve igual, no? ah, bueno, entonces ya no me estés molestando "que yo gaste, dije o hice", porque sí es molesto de repente porque hay niñas que son muy hirientes, muy muy hirientes y viene de casa. En cuanto al contexto en el que se desenvuelven, pues las tratas de jalar, los tratas de hablar con ellas y canalizar su emoción. Pero repito, tiene que ver mucho la problemática que tenga, no voy a tratar igual a la que está sufriendo, a lo mejor porque su mami está enferma, que a la que tiene una familia disfuncional, siempre se les hace énfasis en que todas las familias son iguales. Tratamos de contextualizarlas para que no haya tanta diferencia y solita se van jalando, una vez que lo entienden y que las tratas a todas por igual a todas, a todas se van jalando, ya se incluyen, solitas se van, entran al ruedo solitas (Caso 2).

Pues dentro de mi aula es que ella siempre va a estar en primer plano o ellas las que tenga siempre primero van a ser, ellas van a estar atendidas. Nunca las voy a dejar al último. ¿Y en la escuela? Pues sí, es necesario que el USAER me apoye. Pues pediré que me apoye, pero yo pienso que no. Bueno, como la veo que trabaja la niña y eso pienso que sólo es como de acogerla, de atenderla, de estar al pendiente a lo que hace y yo espero que con eso sea suficiente (Caso 3).

Talleres y pláticas con los papás. Para poder trabajar que los papás se den tiempo para las niñas, porque hay muchas veces que yo hasta les digo a mis papas es que no les revisan ni siquiera la tarea, llevan notas y les digo firmenlas y luego la niña me dice se la di maestra, pero no me la firmó porque me dijo ahorita no, porque estoy ocupada. Entonces es esa parte, es que ellos son la pieza importante, ellos son la parte central, les digo, si ustedes les brindan atención a las nenas, en serio que yo aquí con las nenas hago maravillas, pero necesito esa motivación, porque en esta edad quien los motiva son ustedes, ustedes son su centro de atención, ustedes son su motivación, ¿con quién quieren pasar el día? con el papá, ¿con quién quieren jugar? con el papá o la mamá, ¿con quién quiere ir al cine? con los papás. Sino aprovechen ahorita, olvidense, porque ya en la secundaria con quien quieren estar son con sus iguales, no con ustedes, y ahí es donde ustedes ya quieren estar con ellos, ya los quieren llevar al cine, ya quieren comer y NO, ahorita, ahorita es cuando pero no. no lo entienden (Caso 4).

Propuestas de atención... pues tal vez contratar a un especialista porque a lo mejor nosotros podemos decir que está fallando en esto porque yo lo veo, pero no es como llegar con alguien que sabe cómo tratar este tipo de situaciones y a lo mejor platicarlo, pues primeramente con los padres de familia que yo creo que aquí serían como que el punto clave, porque lo pueden platicar con las niñas, pero mientras el papá o la mamá no lo entiendan, pues no va a haber una solución. Entonces a mí me gustaría a lo mejor que hicieran como pláticas personas especialistas a los padres de familia para la atención (Caso 5).

Las propuestas de atención para estas conductas fueron un espacio de reflexión sobre lo que las docentes podrían pedir a la institución o empezar a aplicar desde ellas en sus aulas, resumiendo estas propuestas las docentes buscarían más estrategias para trabajar con las alumnas, emplearían la comunicación para acercarse a ellas,

acogerlas y atenderlas emocionalmente, seguirían aprovechando el servicio de USAER con el que cuenta la escuela y pondrían en práctica talleres y/o pláticas donde intervengan especialistas para orientar a las docentes y se trabaje en conjunto de los padres de familia.

CONCLUSIONES

Esta investigación se propuso conocer las representaciones sociales de las docentes en torno a la atención de las conductas disruptivas en las alumnas. Se aborda el caso de la Escuela Primaria “Educación y Patria”, ubicada en la capital del Estado de Tlaxcala, siendo esta institución de educación básica primaria tanto es su personal docente como comunidad estudiantil exclusivo del sexo femenino.

A partir de la presentación de los resultados y hallazgos más relevantes de esta investigación, se abordan las conclusiones a las que se llegan al describir y analizar las narrativas de las docentes sobre estas prácticas e identificar las estrategias de atención para las mismas.

Para comenzar, se puede rescatar que las docentes cuentan con perfiles de formación similares, todas con alguna licenciatura relacionada a la educación y algunas otras con maestrías y/o diplomados inherentes a la educación. Sin embargo, sus años en el servicio varían, así como la edad de las docentes.

El contexto donde se encuentran actualmente las docentes hace que mediante esta investigación conociéramos que sus experiencias, pensamientos y percepciones son similares, pues al formar parte de un mismo grupo social, sus narrativas tengan elementos en común, tal como lo aborda la teoría de las Representaciones Sociales que guía esta investigación, así como los autores principales: Bourdieu (1997), Durkheim (1898), Moscovici (1979) y Jodelet (1986) que ayudaron a construir este abordaje teórico..

Hablar de las percepciones de las docentes dentro este contexto es considerar también algunos elementos externos e internos como lo es la escuela, específicamente sobre las relaciones dadas en el aula y con la familia. De acuerdo a las categorías elaboradas y su análisis podemos dar cuenta de las principales temáticas que se han abordado para la recolección de datos, no se omite mencionar que pareció interesante comenzar por preguntar sobre la conceptualización que las docentes tienen sobre la disruptión y al término de esa categoría y antes de seguir, se ofreció una breve explicación de cómo esta investigación definía la temática independiente de sus

respuestas obtenidas, para que el resto de los datos fueran en este sentido, sin embargo, las docentes guiaron sus respuestas desde sus antecedentes hacía algo diferente de lo explicado y hacía problemas que no son considerados como disrupción, algunas hacía problemas únicamente de aprendizaje y solo un caso hacía algo conductual.

Ante estos hechos, se evidencian las distintas prácticas de las docentes y su forma de resolución ante diversas problemáticas, pero no específicamente para las disruptivas.

En la primera categoría “Caracterización del concepto de disrupción en alumnas” se introdujo la temática principal de esta investigación, se comenzó por conocer si las docentes estaban familiarizadas con el concepto de disrupción, lo que ellas podían compartirnos sobre su percepción acerca de él, y la vinculación de los problemas de aprendizaje y de conducta con estas conductas. Las RS obtenidas de esta primera categoría son que: las docentes de la Escuela Primaria “Educación y Patria” no conocen el concepto de disrupción y la percepción que ellas expresan de él es disperso ante el desconocimiento. Respecto a la categorización de los problemas de aprendizaje y de conducta se hace notar que de acuerdo a las experiencias de cada docente es la manera en que las vinculan y categorizan. El concepto de disrupción la temática principal de esta investigación por lo que abordarlo también fue la guía para lo que las docentes nos compartieron posteriormente.

En la segunda categoría “Principales experiencias para el manejo de la disrupción en las alumnas (cursos, capacitaciones, etc.)” se rescatan las primeras experiencias que las docentes narraron sobre la información que ellas han recibido ya sea de forma interna en la escuela primario o de forma particular sobre estas conductas (problemas de aprendizaje y de conducta) para poder manejarlas y atenderlas en las alumnas de la escuela primaria. Las RS son que: las docentes no han recibido capacitaciones formales para el manejo de estas problemáticas, aunque alguna de ellas han buscado informase y capacitarse sobre otros temas que ocurren dentro del aula, por lo que hace falta divulgación sobre estos problemas específicamente para el manejo propio de las conductas disruptivas dentro del aula desde las docentes.

Para la tercera categoría “Conocimiento de normas para el manejo de las conductas disruptivas” se considera que si bien para otros problemas detectados dentro del aula en este nivel escolar, existen normas para su manejo, se obtuvo la información que las docentes tenían al respecto para específicamente las conductas disruptivas y su manejo. La RS es que: en toda institución educativa existen normas de convivencia, sin embargo, estas no son suficientes para el manejo particular de estas conductas. Por otro lado, solo una docente relaciona esto con las normas para las necesidades educativas especiales que se vinculan con los planes y programas de educación aplicados. Por lo que las docentes actúan desde las bases no propias para ante el manejo de estas conductas.

La cuarta categoría “Experiencias para el manejo de la disrupción en su práctica docente” introduce directamente a la acción de las prácticas docentes que las docentes tienen para el manejo de la disrupción dentro sus aulas. Por lo que, las RS encontradas son que: al no existir ningún protocolo, guías o normas específicas que las docentes conozcan para el manejo de los problemas de aprendizaje y de conducta, las docentes en primer momento hacía la detección de alguna problemática encausada a estas, realizan el diagnóstico de protocolo al iniciar un ciclo escolar acompañado de un test de estilos de aprendizaje que ayuda a identificar la generalidad de los grupos así como la observación a través del trabajo dentro del aula. Para el manejo de estas conductas, en un primer momento las docentes optan por observar el requerimiento de cada alumna con la detección previas, también intentan un acercamiento directo con los casos detectados para mediante pláticas con las alumnas se obtenga información de las posibles causas que en su mayoría las docentes refieren con sus experiencias a la familia. Para lo que las docentes hacen para intentar controlar o dar solución se mencionan y repiten las estrategias anteriores ahora añadiendo el servicio de USAER.

En lo que respecta a la quinta categoría “Experiencias para el manejo de la disrupción entre alumnos hombres y alumnas mujeres (diferencias)” las docentes expresaron sus percepciones ante sus años de servicio y los acercamientos que han tenido al trabajar en un contexto mixto y ahora en uno exclusivo para alumnas del sexo femenino. Siendo así que las RS ante esto son que: las docentes sí han estado frente a grupos mixtos y consideran que tanto como en alumnos hombres como en alumnas

mujeres estas conductas se presentan pero la manera en la que ellas encuentran diferencia ante el reflejo de los problemas de aprendizaje y de conducta son principalmente en la manera en cómo los expresan, es diferente en los niños con una actitud más cerrada y agresiva, que en tanto las niñas son más emocionales y las docentes se sienten en más confianza al intentar acercarse a ellas y platicar sobre temas específicos.

Para el análisis de la sexta categoría “La escuela como escenario para el manejo de las conductas disruptivas” se encuentra la opinión que las docentes emiten sobre si ellas consideran a la escuela sea el origen de las conductas disruptivas y si la escuela es el único medio para manejar estas conductas. Recordando que la escuela en esta investigación es considerada como una de las potenciales causas, las RS encontradas son que: las docentes no consideran que la escuela sea el lugar donde estas conductas comiencen, haciendo referencia directa a la familia, opinando que aunque la escuela es un lugar donde las alumnas asisten para aprender académicamente, lo que ellas reflejan mediante su conducta y afecta su aprendizaje empieza en la familia y del apoyo que tengan en casa. Y que las así como comienzan fuera de este contexto escolar, también existen medios externos para apoyar el manejo de estas conductas.

En la séptima categoría “El papel de la familia y las conductas disruptivas” se considera a que las docentes describan sus percepciones ante cómo la familia como segunda potencial causa, interviene en el proceso de enseñanza–aprendizaje de sus hijas y del papel que los padres y tutores juegan ante esta temática. Obteniendo como RS que: las docentes desde su trabajo en el aula y lo que ellas pueden observar, la familia es el factor más importante para todo el proceso educativo de las alumnas, pues por un lado las niñas reflejan mediante su conducta y su desempeño académico las situaciones que se viven en casa con la familia, teniendo como referente de las docentes situaciones familiares que afectan a las alumnas como divorcios de los padres, problemas entre los padres en casa, así como las distintas dinámicas familiares que se viven como padres y madres que trabajan todo el día, la ausencia de alguno de ellos, las hijas encargadas con otros familiares y que de estas situaciones por voz de las docentes, comparten que depende la participación o no de los padres y

tutores con sus hijas en la escuela. Considerando que existe una participación ante el manejo de estas conductas por parte de los padres y tutores cuando se involucran y demuestran disposición en tiempo tanto dentro como en casa para el trabajo en conjunto y, por el contrario, no existe una verdadera participación cuando los padres y tutores no creen en que sus hijas tengan problemas de conducta y de aprendizaje siendo como factor principal la familia.

Ante la octava categoría “La escuela como obstáculo para la atención a las conductas disruptivas” las docentes describieron si la escuela actúa ya sea como medio de apoyo o de obstrucción para el manejo y atención de las conductas disruptivas en las alumnas y de qué manera se realiza esto pues la escuela es su medio de apoyo directo. La RS obtenida es que: la escuela primaria actúa siempre ante cualquier situación que afecte a las alumnas dentro del contexto académico, en este caso los problemas de aprendizaje y de conducta, por lo que se refiere que la escuela actúa como medio de apoyo primero mediante las acciones docentes y si esta problemática no está en los alcances docentes, la directora de la escuela se encuentra en la disposición de brindar el apoyo necesario para la atención inmediata.

En el análisis de la novena categoría “Las tareas de la escuela y la vinculación entre docentes y equipos de profesionales para la atención de la disrupción”, se encuentran específicamente las acciones que como institución se manejan, ya sea mediante estrategias o servicios propios o externos para poder vincular o canalizar la atención de los casos de disrupción, y en cómo los factores con anterioridad tratados como la familia y el trabajo en conjunto entran dentro de esta atención. Las RS encontradas son que: en un primer momento detectados los casos de disrupción, para empezar a actuar las docentes como primer paso consideran importante informar e involucrar a la familia y a la par de ello se expresa que la escuela primaria cuenta con una maestra de educación especial de planta en la escuela y que en ayuda del servicio y equipo de USAER con el que cuenta la escuela primaria y asiste una vez por semanas, se canalizan los casos para obtener la ayuda hacia la atención de las conductas disruptivas. Las docentes expresaron que sí debería existir un trabajo en conjunto entre docente, equipo de atención profesional y la familia, sin embargo, en algunas ocasiones esto no sucede completamente pues por parte del docente debe

existir un verdadero interés y preocupación por atender estas conductas, en razón de la familia por las situaciones anteriormente expuestas puede o no suceder y por parte del servicio de atención profesional existen limitantes como el tiempo en que asisten a la escuela y el tener que dar prioridad a los casos con mayor gravedad.

La décima categoría “La intervención del docente para el tratamiento de la disrupción y los recursos de la escuela” hizo referente de nuevo en cómo desde la práctica docente se trata la disrupción, pero esta vez apoyada de los recursos que la escuela pueda proporcionar. Las RS obtenidas son que: ante las narrativas de las docentes se obtuvo que su intervención comienza desde la detección, posteriormente se buscan las opciones para su manejo dependiendo el caso y para ello recurren a recursos que nos mencionan como las tecnologías que les proporciona la escuela dentro del aula, nuevamente el área de educación especial y el servicio de USAER, agregando una tercera instancia que es el DIF para los casos donde se involucren cuestiones legales en las causas de estas conductas.

Para la última categoría “Principales problemas identificados sobre disrupción en la escuela primaria y propuestas para su atención”, se pidió a las docentes que después de la charla en curso, puntualizaran los problemas de disrupción que ellas identificaban dentro de la escuela primaria y, por último, las propuestas o estrategias para la atención que ellas daban respecto a los problemas expresados. Las RS obtenidas son que: las docentes siguen sin puntualizar problemas de disrupción, sino problemas generales de conducta, siendo así que sus propuestas de atención están sujetas a lo anterior.

A partir de las narrativas de las docentes de la escuela primaria “Educación y Patria”, podemos dar respuesta a las preguntas y los objetivos que en un inicio se plantearon para esta investigación. De acuerdo a las categorías analizadas se pueden rescatar las Representaciones Sociales que las docentes han construido en torno a la atención de las conductas disruptivas de las alumnas de la escuela primaria.

Dado que el sujeto es un ser social por naturaleza que se encuentra en constante socialización, elemento fundamental para que cada persona partiendo de sus creencias, trayectorias, experiencias, prácticas, y mediante un intercambio de

significados propios y a la vez colectivos, crea nuevos significados expresados en esta investigación desde las representaciones sociales.

Tales son los casos de las docentes en donde se obtuvo que, para la caracterización del concepto de disrupción, en todos los casos analizados, en ninguna de las docentes existe claridad e incluso conocimiento del concepto. Todas al intentar definirlo rescatan elementos de conceptos previos pero diferentes a la temática, sin embargo, a pesar de que algunas cuentan con más años de experiencia que otras, ninguna logra definir de manera correcta el término.

Partiendo de lo anterior, las prácticas que las docentes manejan en el aula no son propias de la disrupción, por obviedad, al no tener una imagen previa del concepto y no conocer ni siquiera el término, el significado que ellas han obtenido mediante su experiencia y expresan con su práctica no han sido enfocadas en referencia de él.

Es así que esta investigación nos permitió dar cuenta de que, aunque las conductas disruptivas están presentes en el contexto educativo, específicamente en el espacio áulico, tanto las docentes como las familias, en donde la combinación de costumbres, tradiciones, dinámicas familiares y tipo de familias, no les han permitido construir los significados propios para la correcta intervención e incluso práctica de atención, con estrategias propias de la disrupción presente en el aula de clases y que, de acuerdo a la literatura contribuye a los problemas de aprendizaje de manera directa.

Las Representaciones Sociales, entonces, ayudaron a abordar esta investigación para conocer la realidad con la que tanto las docentes como los padres de familia y/o tutores interactúan ante una misma situación, siendo las docentes, quienes a partir de sus narrativas nos dieron a conocer las imágenes y el significado que ellas tienen desde sus vivencias y experiencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar Botía, Antonio, (2016) El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. España. Edit. Revista Arbot - Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Castillo Barberán, K., Gabriela, P., Quimi, C., José, M. and Andina, Z., (2019) Family and school factors that influence behavior and learning problems in children. Disponible en: doi:<https://doi.org/10.30545/academo.2019.jul-dic.3>.
- Círculo de Bellas Artes, (2015) Pierre Bourdieu - Círculo de Bellas Artes. [online] Disponible en: <https://www.circulobellasartes.com/biografia/pierre-bourdieu/> [Accesado el 10 de enero de 2024].
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, (2023) *Mejoredu publica un estudio diagnóstico sobre los Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), gob.mx*. Disponible en: <https://www.gob.mx/mejoredu/prensa/mejoredu-publica-un-estudio-diagnostico-sobre-los-servicios-de-apoyo-a-la-educacion-regular-usaer-315470?idiom=es> (Accesado el 15 de noviembre de 2023).
- Correa Balcázar, (2019) *Facultad de Humanidades Escuela Académica Profesional de Psicología. Conductas Disruptivas una Revisión Teórica del Concepto. Para obtener el grado de Bachiller en Psicología*. [online] Available at: <https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/7263/Correa%20Balc%20C3%A1zar%20Edilberto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Álvarez García, Isaías., & Topete Barrera, Carlos, (2004) "Búsqueda de la calidad en la educación básica. Conceptos básicos, criterios de evaluación y estrategia de gestión." *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, Vol. XXXIV, núm.3, pp.11-36 [Consultado: 23 de noviembre de 2023]. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034302>
- Guía del docente MX, (2018) Resumen de la RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica) - Tema clave para el Concurso de Oposición -, Guía del docente. Disponible en: <https://guiadeldocente.mx/resumen-de-la-rieb-reforma-integral-de-la-educacion-basica/> (Accesado el 26 de marzo de 2024).

- Diputados.gob.mx., (2023) *Se reforma los artículos 3º, primer párrafo, segundo párrafo fracciones III y VI y el artículo 31 fracción I de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/servicios/datorele/cmprtvs/iniciativas/Inic/238/2.htm#:~:text=Estados%20Unidos%20Mexicanos.-,Art%C3%ADculo%203.%2D%20Todo%20individuo%20tiene%20derecho%20a%20recibir%20educaci%C3%B3n.,primaria%20y%20secundaria%20son%20obligatorias.> [Accesado el 8 octubre de 2023].
- Edomex.gob.mx., (2017) *Primaria | Subsecretaría de Educación Básica*. [online] Available at: <https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/maestros-primaria> [Accessed 26 Mar. 2024].
- García, Alcaraz, (s/f) *La Participación de Los Padres de Familia en Educación, Siglo XIX Y XX*. [online] Available at: <https://es.scribd.com/document/310363192/La-Participacion-de-Los-Padres-de-Familia-en-Educacion-Siglo-XIX-Y-XX> [Accesado el 15 noviembre de 2023].
- Góngora, M. E. M. y Puch, J. B. C., (2002) *La falta de apoyo de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos*. Disponible en: <http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/3818>
- Ison, M. S., (2004) “Características familiares y habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas”, *Revista latinoamericana de psicología*, 36, pp. 2; 12. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/95860> (Accesado el 14 de octubre de 2023).
- Martínez R., Luis Alejandro (2004) *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. En *Revista Perfiles Libertadores*.
- Piña Osorio, J. M., & Cuevas Cajiga, Y., (2004) *La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México*. *Perfiles educativos*, 26(105–106), 102–124. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005 (Accesado el 18 de abril de 2024).

- Piñero Ramírez, S. L., (s/f) CPU-e, Revista de Investigación Educativa. Redalyc.org. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121713002.pdf> (Accesado el 15 de enero de 2024).
- Porcel, Ana María, (2010) “*Conductas disruptivas en el aula*”, *Csif.es*. Disponible en: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_34/ANA_MARIA_PORCEL_1.pdf (Accesado el 7 de enero de 2024).
- Ruiz Olabuénaga, José Ignacio, (1999) Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao. Universidad de Deusto.
- s/a, (s/f) La metodología y planteamiento del problema. Pág. 1-7.
- Saco-Lorenzo, I. et al., (2022) “Conductas disruptivas en el aula. Análisis desde la perspectiva de futuros docentes de Educación Primaria”, *Education in the Knowledge Society, (EKS)*, 23, p. e28268. DOI: 10.14201/eks.28268. (Accesado el 14 de octubre de 2023).
- Santo, U., Colombia, T., Laborda, P., Santana López, P. and Lavín, V., (2013) *Diversitas: Perspectivas en Psicología*. [online] Available at: <https://www.redalyc.org/pdf/679/67932397003.pdf>.
- Sarramona, Jaume, (2004) Participación de los padres y calidad de la educación. España. Depósito Académico Digital Universidad de Navarra. ESE. Estudios sobre educación. 2004, N° 6, PÁG.27-38. Disponible en: <https://dadun.unav.edu/handle/10171/8576> (Consultado el 20 de octubre de 2023).
- Secretaría de Educación Pública, (s/f) Campos formativos. México. Disponible en: <https://conocetuslibros.sep.gob.mx/campos> (Consultado el 20 de octubre de 2023)
- Secretaría de Educación Pública, (s/f) Conoce el Sistema Educativo Nacional, gob.mx. México. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/articulos/conoce-el-sistema-educativo-nacional> (Accesado el 8 de octubre de 2023).
- Subsecretaría de Educación Básica, (s/f) Nueva Escuela Mexicana. [en línea] Accesado el 24 de noviembre de 2023. Disponible en: <https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/nueva-escuela-mexicana>

- Senteno Maldonado, Juan Carlos, (2014) Capítulo 10 Observación. En Sáen, López Karla y Tamez González, Gerardo (2014) Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales. México. Edit. Tirant humanidades.
- Subsecretaría de Educación Básica, (2022) *Subsecretaría de Educación Básica - Subsecretaría de Educación Básica*. Disponible en: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/subsecretaria-de-educacion-basica/> [Accesado el 8 octubre de 2023].
- Taylor, S.J. y Bogdan, R., (1998) En Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España, Editorial Paidós Básica.
- unam.mx., (2019) En *riesgo de padecer problemas severos de conducta, 20% de niños en edad escolar*. México. Disponible en: https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2019_367.html#:~:text=En%20M%C3%A9xico%2C%20por%20ciento,Morales%20Chain%C3%A9%2C%20acad%C3%A9mica%20de%20la [Accesado el 8 octubre de 2023].
- unam.mx., (2023) *Plan Educativo Nacional*. México. [online] Disponible en: https://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_07/Text/07_03a.html [Accesado el 8 octubre de 2023].
- Vanesa, D., Molina, P., De Psicología, F., Antonio, U. and Autor, N., (2023) Available at: <http://repositorio.uan.edu.co/bitstream/123456789/2067/1/2020DanielaVanesaPinedaMolina.pdf> [Accesado el 8 octubre de 2023].
- Valles, Miguel S., (1999) Capítulo V. Técnicas de observación y participación: De la observación participante a la investigación-acción participativa. En Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexiones metodológicas y práctica profesional. Madrid. Edit. Síntesis.
- Vasilachis de Giralдино, I., (Coord.) (2007) *Estrategias de Investigación cualitativa*. España. Edit. Gedisa.

- [www.gob.mx.](https://www.gob.mx/), (2023) *Secretaría de Educación Pública | Gobierno | gob.mx.* [online]
Available at: <https://www.gob.mx/sep> [Accesado el 8 octubre de 2023].