

El impacto docente en la implementación del Efecto Pigmalión en alumnos con necesidades específicas

The teaching impact on the implementation of the Pygmalion Effect

Marlyn Oriam Gómez Mendoza*

Fecha de recepción: 26 de mayo de 2020

Fecha de aceptación: 2 de julio de 2020

RESUMEN

En este artículo se reportan los resultados de un estudio realizado durante el ciclo escolar 2019-2020 sobre el impacto del Efecto Pigmalión como estrategia para favorecer el desarrollo académico de alumnos de tercer año de primaria con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), en una escuela del municipio de Xalapa, Veracruz, México. Se plantea que en el proceso de enseñanza, las creencias y expectativas del docente son factores que influyen significativamente en el desarrollo, aprendizaje, conducta, autoestima y motivación de los estudiantes con necesidades específicas. A través del diario del docente, la aplicación del *Cuestionario de Inclusión Educativa en la Escuela Regular* (CIEER) y el ciclo reflexivo, se identificaron las características docentes favorables para impulsar la implementación del efecto Pigmalión en las aulas regulares con alumnos con NEAE. Se concluye que esta estrategia permitió promover cambios actitudinales en los docentes, que favorecen la autoestima, el autoconcepto y la automotivación en sus estudiantes, así como enriquecer las relaciones interpersonales inclusivas en el salón de clases

Palabras clave:

Efecto Pigmalión, Necesidades Educativas específicas, Asesoría, Actitud del docente, Aula inclusiva.

ABSTRACT

This article reports the results of a study carried out during the school year 2019-2020 on the impact of the Pygmalion Effect as a strategy to promote academic development of third year primary school students with Specific Needs of Educational Support (NEAE), in a school in the municipality of Xalapa, Veracruz, Mexico. It is stated that in the teaching process, the beliefs and expectations of the teacher are factors that significantly influence development, learning, behavior, self-esteem and motivation of students with specific needs. Through the teacher's diary, the application of the Educational Inclusion Questionnaire in the Regular School (CIEER) and the reflective cycle, the favorable teaching characteristics were identified to promote the implementation of the Pygmalion effect in regular classrooms with students with NEAE. It is concluded that the strategy allowed promoting attitudinal changes in teachers to promote self-esteem, self-concept and self-motivation in their students, as well as enriching inclusive interpersonal relationships in the classroom.

Keywords:

Pygmalion Effect, Specific Educational Needs, Counseling, Attitude of the teacher, inclusive classroom.

* Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, México

Introducción

Hablar del efecto Pigmalión en el ámbito educativo, específicamente dentro de las aulas, implica comprender que el papel del docente es primordial al momento de ponerlo en práctica dentro de los grupos escolares, porque se requiere de un trabajo constante, en el que las emociones son piezas clave para el desarrollo académico del alumnado. Las emociones, según Brody (1999), son sistemas motivacionales con componentes fisiológicos, conductuales, experienciales y cognitivos, que tienen una valencia positiva o negativa —sentirse bien o mal—, que varían en intensidad, y que suelen estar provocadas por situaciones interpersonales o hechos que merecen nuestra atención porque afectan nuestro bienestar (apud Bericat, 2012, p. 2)

El trabajo educativo basado en las emociones, sin duda, no es tarea fácil, principalmente cuando como docentes debemos favorecer a aquella población que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), que no les permiten comprender o llevar a cabo un proceso de reconocimiento del por qué sentimos y de cómo lo expresamos.

Hablar de la atención al alumnado que presenta NEAE requiere comprender con Warnock (1978) que «las NEAE hacen referencia a las dificultades o las limitaciones que puede tener un determinado número de alumnos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, con carácter temporal o duradero, para lo cual precisa recursos educativos específicos» (apud Parra, 2009, p. 11). En este sentido, en los *Lineamientos para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial en el Estado de Veracruz* (2018), las NEAE de los estudiantes se definen de la siguiente manera:

«Se entiende por alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), aquel que presenta requerimientos específicos de apoyo derivadas de su condición de discapacidad, Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastornos por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH), dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como aptitudes sobresalientes» (pp. 120-121).

Una forma de atender estas necesidades específicas como docentes es educar a todos los alumnos desde la afectividad y las emociones, prepararlos para enfrentar la vida y ofrecerles las herramientas necesarias para resolver los problemas que en ella se les presenten, así como el bien vivir en sociedad.



Un factor para tomar en cuenta en esta labor docente es que tanto la educación afectiva como la educación basada en las emociones se realizada a través del «contagio social». ¿Qué quiere decir esto? Que con nuestro actuar debemos generar en nuestras aulas ambientes de aprendizaje en los que todo el grupo participe en experiencias que van a repercutir significativamente en su desarrollo emocional y académico, especialmente, en el alumnado con NEAE.

En este trabajo el énfasis recae en la importancia que reviste promover cambios actitudinales en los docentes para favorecer la autoestima, el autoconcepto y la automotivación en sus estudiantes, así como enriquecer las relaciones interpersonales inclusivas en el salón de clases; es aquí donde se considera el efecto Pigmalión como una estrategia para potencializar el aprendizaje de los educandos.

La escuela, como institución, debe contribuir al desarrollo del autoconcepto, la autoestima y la capacidad intelectual del niño. Visualizar al sujeto de la educación como «docente Pigmalión» permitiría, con un grado de compromiso, responsabilidad y empatía, crear vínculos afectivos con los alumnos para propiciar un acercamiento basado en la confianza y la seguridad mutuas, en donde la parte humanística y social de la educación se vea reflejada en las prácticas docentes en el día a día dentro de las aulas.

Esta práctica cobra especial importancia en grupos regulares con alumnos que presentan NEAE, quienes tienden a desarrollar más sentimientos de inadaptación, falta de seguridad, motivación y confianza en sí mismos, así como una baja autoestima y un autoconcepto negativo de su persona.

En este artículo se reportan los resultados de una intervención por asesoría con tres docentes de tres aulas regulares del 3er grado de primaria en una escuela primaria del municipio de Xalapa, Veracruz. A través de registros de diario del profesor se buscó identificar las actitudes que los docentes muestran con sus alumnos con NEAE inscritos en los grupos A, B Y C de dicho plantel.

Aulas inclusivas y NEAE

Stainback, Stainback y Jackson (1999) definen como aula inclusiva a aquella en la que todos los participantes son aceptados, se ayudan mutuamente, reconocen su papel como agentes que estimulan y favorecen el aprendizaje y propician una buena relación dentro del grupo. Por su



parte, Parrilla y Moriña (2004) identifican que dichas aulas tienen como características las siguientes condiciones:

Concepción y desarrollo de currículo común, a través de saber ofrecer diferentes procedimientos simultáneos y comunes para todo el alumnado. Sólo así la escuela cumplirá su objetivo de dar una respuesta a la diversidad. Valoración positiva de la diversidad. Es aquella en la que se establecen comunidades escolares que dan la bienvenida a la diversidad y que valora las diferencias. En donde todo el alumnado pertenece y puede aprender en el aula ordinaria.

Organización social del aula que tiende a enfatizar la atmósfera social, sirviendo como ejemplo y enseñando a respetar las diferencias.

Aprendizaje cooperativo y flexible. Fomenta la cooperación y la creación de redes naturales apoyados en tutorías entre compañeros, círculos de amigos, aprendizaje cooperativo y flexible.

Enfoque de evaluación más curricular, desde diferentes modelos teóricos de evaluación.

Participación del alumnado. En un aula inclusiva, el profesor delega la responsabilidad del aprendizaje o del apoyo mutuo en los miembros del grupo. Los alumnos prestan apoyo y ayuda a sus compañeros y toman decisiones en relación con su propio aprendizaje (apud Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 2015)

A partir de estas características, tendrían que promoverse en las aulas los valores humanísticos elementales, como el respeto, la empatía, la otredad, la solidaridad, la colaboración, la tolerancia, la igualdad y la equidad; de manera que, para fomentar «el contagio» los docentes tendríamos que aplicar esos valores en nuestro actuar cotidiano dentro y fuera del aula para que los alumnos sean capaces de identificarlos y ponerlos en práctica también, cuando estén generando relaciones interpersonales con sus semejantes en los distintos contextos en los que se desenvuelven.

Además, es necesario que el docente perciba y valore las diferencias como un aspecto que hace único a cada uno de los alumnos, pero sobre todo entender que es precisamente la diversidad, lo que da la posibilidad de aportar a otros desde la singularidad. ¿Qué sería de las aulas, si no existiese el maestro que las convierta en aulas inclusivas?

En la actualidad el docente de Educación Básica se enfrenta día a día a una serie de situaciones retadoras que se presentan dentro de las escuelas, entre ellas la diversidad de alumnos que conforma un grupo.



Al respecto, Bermejo (2010) señala que «el rendimiento escolar es alcanzar la máxima eficiencia en el nivel educativo donde el estudiante demuestra su capacidad cognitiva, conceptual, actitudinal y procedimental» (*apud* Granados, 2015, p.9). Retomo este concepto, porque destaca cómo la actitud del docente influye significativamente en el rendimiento escolar que el alumno muestre dentro del aula, durante el ciclo escolar. Se ha comprobado que las actitudes difieren entre los profesores ordinarios y los profesores de educación especial, quienes por su formación se muestran más favorables a la inclusión en el aula regular; con relación a esto, León (1995) distingue en dos grandes líneas cuales son las particularidades de esta actitud docente:

Las características de los alumnos con NEAE determinan la actitud docente. Entre ellas destacan: los rasgos físicos, el rendimiento académico, habilidades o comportamientos sociales, autoconcepto positivo, problemas de conducta, entre otras

Las percepciones del profesor sobre el comportamiento de estos alumnos. Algunos docentes consideran que existen alumnos integrados en las aulas ordinarias que no cubren los requisitos mínimos de educabilidad, por ejemplo, presentan bajas expectativas académicas, hiperactividad, conductas disruptivas, atención baja, rechazo al trabajo, etc. (*apud* Díaz, 2002, p. 159)

La actitud es un término central de este estudio. Según Allport (1935) «la actitud es un estado de disposición mental y nerviosa, organizado mediante la experiencia, que ejerce un influjo directivo dinámico en la respuesta del individuo a toda clase de objetos y situaciones» (*apud* Ubillos, Mayordomo y Páez, 2004, p.1).

En este sentido, la actitud será percibida como la forma en la que el docente asume una postura tanto física como mental ante sus estudiantes y sobre lo que pretende enseñarles dentro del aula. La actitud se desencadena con las experiencias áulicas que los docentes viven. Es ahí donde pueden conocerse o identificarse las predisposiciones de los maestros, para apoyar las conductas, actitudes o reacciones de los alumnos; de la actitud que se adopte dependerá el impacto en la inclusión de los alumnos con NEAE.

Las experiencias que los docentes adquirieron sobre la atención del alumnado con necesidades específicas, influirán indiscutiblemente en su práctica docente, así como en el vínculo entre docente-alumnos que se genere en las aulas —ya sea de manera favorable o desfavorable—, para facilitar la implementación de estrategias y actividades incluyentes o convertirse en una barrera para el aprendizaje y la participación de los alumnos.



La inclusión educativa es un proceso que permite identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, en las culturas y en las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Además de que involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. (UNESCO, 2005).

Un indicador de éxito en las prácticas inclusivas es el que propone Idol (2006): una actitud de los agentes educativos hacia otros miembros, hacia el trabajo colaborativo, hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y hacia la inclusión. Esto significa que la actitud del docente es de suma importancia frente a la inclusión educativa. (*apud* Azcárraga, Pomés y Sanhueza, 2013, p. 53)

La actitud, de acuerdo con Beltrán (1998), se compone de tres dimensiones: *cognoscitiva*, formada por percepciones, creencias e información que se tiene sobre algo; *afectiva* que implica sentimientos a favor o en contra de algo; y *conductual*, referida a la tendencia a reaccionar hacia algo de una cierta manera

Estas tres dimensiones deberán ser analizadas para identificar claramente en qué dimensión se debe impactar principalmente o cuáles deberán ser favorecidas para que el maestro logre mejorar actitudinalmente y, por ende, generar un impacto en el proceso académico de los alumnos con NEAE.

Como se ha mencionado, existe una relación estrecha entre la actitud docente, el rendimiento académico, la inclusión de los alumnos y la diversidad, término que en este estudio hace referencia también a los casos de alumnos que presentan NEAE, un sector de la población estudiantil que no es fácil de atender en las aulas regulares.

Los docentes con grupos regulares se ven comprometidos a realizar una serie de ajustes en su práctica docente para atender la diversidad, y aún más donde participan alumnos con NEAE. Esto implica contar con las competencias docentes que permitan dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos, de entre las que destacan, por lo menos dos: los conocimientos y habilidades sociales-prácticas vinculadas a procesos de enseñanza-aprendizaje favorables, y la creación de vínculos empáticos que propicien ambientes de aprendizaje inclusivos.



Efecto Pigmalión en el ámbito educativo.

El efecto Pigmalión tiene su origen en la figura del escultor griego llamado Pigmalión, quien entre sus creaciones dio origen a Galatea, la cual poseía tal belleza y perfección, que su autor se enamoró perdidamente de ella. El mito continúa cuando Pigmalión conoce a la bella Afrodita, en la que descarga todo el amor que previamente sentía por la estatua. Este momento representa el cumplimiento de la expectativa, realizada previamente a través de la escultura. La génesis mítica del efecto Pigmalión muestra cómo el sujeto superó lo que esperaba de sí mismo.

La Enciclopedia Universal (2012) define el efecto Pigmalión como «un suceso que describe cómo la creencia que tiene una persona sobre otra puede influir en el rendimiento de esta última» (*apud* Granados, 2015, p.5).

En el ámbito educativo, Sánchez y López (2005) establecen que dicho efecto requiere de tres aspectos:

1) creer firmemente en un hecho, 2) tener la expectativa de que se va a cumplir y 3) acompañar con mensajes que animen su consecución. (*apud* Vargas, 2015, p. 41).

El proceso de enseñanza basado en el efecto Pigmalión hace referencia a cómo las creencias y expectativas que el docente tiene del estudiante van a influir significativamente en el desarrollo, aprendizaje, conducta, autoestima y motivación del alumno, ya sea de manera negativa o positiva. Consciente de ello, el docente tendría que generar un efecto positivo que impulse y genere el alto rendimiento escolar del educando, que funja además como modelo sociocultural de convivencia para los alumnos en clase y promueva prácticas y ambientes de aprendizaje favorables dentro del aula.

Con relación a los términos efecto positivo y negativo, estos se definen como emociones positivas aquellas que aprueban algún aspecto o conducta del niño y logran que experimente seguridad; desechan estrés y ansiedad y permiten afirmar la autoestima. Por el contrario, las negativas impiden la libertad y autonomía de los alumnos (Ortega, *apud* Granados, 2015). Coincidimos con Plutchik (1987) cuando menciona que las emociones deberían clasificarse también en funcionales o disfuncionales, a partir de su intensidad, duración, frecuencia y expresión.



Hablar del efecto Pigmalión como proceso de enseñanza implica que el docente reflexione sobre el trabajo que está realizando dentro del aula y evalúe sus prácticas educativas de manera que identifique si está siendo un «Pigmalión positivo o negativo» con sus alumnos; si la reflexión arrojava resultados negativos, entonces el maestro debería modificar ciertas conductas y acciones en su actuar docente.

Para lograr un efecto Pigmalión positivo, Ortega (2006) propone las siguientes acciones:

- Asumir que las personas tienen capacidades.
- Adaptar las tareas a las posibilidades del estudiante.
- Fomentar la participación, cada estudiante debe tener un tiempo donde pueda expresarse con libertad.
- Reconocer el esfuerzo realizado —el éxito— se debe al esfuerzo no a la capacidad.
- Enseñar que el error forma parte del proceso de aprendizaje.
- Centrarse en las fortalezas del alumno, no en sus carencias.
- Observar y conocer a cada estudiante para valorar sus capacidades.
- Escuchar cuáles son las metas del alumno, qué les motiva, cómo ven al docente y las tareas.
- Propiciar un ambiente de confianza donde el docente sepa escuchar.
- Ser el docente que nunca tuvo y siempre quiso tener.

Metodología

La asesoría es un factor de gran importancia en la escuela primaria. Se define como un proceso sostenido de ayuda y de acompañamiento mediante acciones que buscan la mejora de las prácticas profesionales de docentes, directivos, personal técnico e inclusive, de las familias de los alumnos y las alumnas, a través de una serie de acciones de sensibilización, motivación, negociación, información, reflexión o de toma de decisiones compartidas, realizadas colaborativamente.

Para el desarrollo de esta intervención se realizó la función de asesoría en educación especial como medio para promover la reflexión docente sobre los alumnos con NEAE, de acuerdo con el documento de *Lineamientos para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial en el Estado de Veracruz* (2018), ya referido.

La reflexión docente es un gran recurso para el análisis de la estrategia del efecto Pigmalión en las prácticas educativas que inciden en el aprendizaje y en el desarrollo emocional de los alumnos con NEAE.



Los objetivos principales que se buscó alcanzar con esta intervención educativa son:

Identificar y analizar las prácticas docentes en relación con el enfoque inclusivo que rige en la escuela, a partir de la reflexión de los mismos docentes.

Favorecer mediante la asesoría a docentes, prácticas educativas escolares que propicien ambientes de aprendizaje inclusivos dentro de las aulas y el centro escolar.

La escuela donde se realizó este trabajo se encuentra integrada por 29 docentes, de los cuales 18 son de grupo, 2 de artes, 3 de educación física, 1 de cómputo, 5 técnicos deportivos y 3 directivos. Para efectos de este estudio, la muestra se conformó con tres profesores que atienden alumnos con discapacidad y necesidades específicas de apoyo educativo, en las aulas A, B, C del plantel, y que mostraron disposición para participar con sus reflexiones en las sesiones de asesoría sobre educación especial.

A continuación, se describen los rasgos de personalidad de cada uno de los docentes participantes. Estas características fueron identificadas a través de observaciones e intervenciones realizadas dentro del aula, así como por la relación interpersonal que se generó con cada uno de ellos. Para la recopilación de la información se empleó el Diario del profesor, el cual consta de dos apartados: en el *primero* se redacta lo observado y en el *segundo* se realiza el análisis de la situación registrada, indicando la fecha y la hora en la que se ejecutó la actividad.

Docente A

Profesor con iniciativa, disposición y aceptación al cambio; tolerante, paciente, comprensivo, optimista, organizado, perseverante, flexible y confiable; atiende en el aula a 35 alumnos, entre los que se incluyen un alumno con discapacidad intelectual y dos alumnos con dificultades severas de aprendizaje. Reportó que es su primera experiencia con alumnos con NEAE. Externó que se le dificulta obtener el respeto de sus alumnos porque no lo ven como autoridad dentro del aula; su preocupación es no poder regular la conducta de sus alumnos dentro del aula.

Docente B

Cálido, accesible, sociable, comprensivo, confiable, servicial, impulsivo, cariñoso, alegre, optimista, empático, distraído, creativo, crítico, extrovertido, perseverante y flexible. Atiende 33 alumnos en el aula, incluidos una estudiante con discapacidad intelectual y un alumno con



dificultades severas de aprendizaje con quienes ha logrado establecer una buena comunicación con vínculos afectivos y de confianza —se observó que los alumnos tienden a buscarlo, abrazarlo y dan muestras de cariño para hacia él—. Este docente ha trabajado en diversas ocasiones con alumnos en condiciones de discapacidad intelectual, Síndrome de Down y dificultades severas de aprendizaje, matriculados en la USAER.

Docente C

Su personalidad apunta a ser una persona confiada, con tendencia al enojo, impulsiva, distraída, organizada, disciplinada, de carácter fuerte, controladora, meticulosa y poco flexible. Cuenta con una formación inicial en Educación Especial. Su grupo de alumnos esta conformado por 35 personas, incluidas dos estudiantes con discapacidad intelectual y con baja visión y un alumno con dificultades severas de aprendizaje.

Instrumentos

A los tres docentes, se les aplicó de manera oral un *Cuestionario de Inclusión Educativa en la Escuela Regular (CIEER)*, el cual fue elaborado tomando como base el Cuestionario de Inclusión Educativa de María Luisa Montánchez Torres adaptándolo a las características contextuales de la institución. El objetivo fue evaluar la inclusión educativa en la escuela regular a partir de tres ámbitos específicos: actitud, práctica y conocimiento, para que, a partir de los resultados, los docentes reflexionen en relación con su praxis educativa. El instrumento consta de 38 ítems: actitud,14; conocimiento,15 y práctica, 9.

Las respuestas obtenidas fueron registradas en impreso, en donde además fueron anotados aquellos aspectos de interés, necesidad, inquietud, miedo o reto considerados por los maestros. Esto permitió conocer la percepción de dichos agentes en cuanto a la atención de alumnos con NEAE, y tener un panorama respecto a lo que estaban realizando al interior de sus aulas escolares.

En cuanto a las sesiones de asesoría, estas fueron individuales y estructuradas de manera que se llevaran a cabo en no más de 50 minutos debido a que se realizaron durante los momentos en los que el alumnado participaba en alguna otra actividad con los docentes especialistas en Educación Física, Artes o Cómputo. Se llevaron a cabo dos sesiones con cada docente en donde se abordaron temas o situaciones específicas, tales como estrategias de trabajo con los alumnos, análisis de las acti-



tudes que se están presentando dentro de las aulas o sugerencias relacionadas al uso de reforzadores para los alumnos que presentan NEAE. Cada sesión comenzaba con el llenado del formato de asistencia del participante. Posteriormente conforme avanzaba la sesión de asesoría se redactaban los temas de interés abordados, según iban presentándose. Se retomaban aquellos comentarios que sobresalían durante la sesión por ser acordes con el objetivo del asesoramiento —la actitud del docente y el efecto Pigmalión—, y, finalmente, se llegaba a acuerdos para la búsqueda de la mejora de la práctica docente en pro del óptimo aprendizaje de los alumnos, considerando las sugerencias para implementar la estrategia del efecto Pigmalión.

Cabe mencionar que de manera paralela se trabajó con los alumnos en actividades sobre la identificación, conciencia y autorregulación de emociones, enfatizando aquellas que se vinculan con la seguridad, autoestima y autoconcepto que el alumno manifiesta dentro del aula.

Entre las características principales de estos alumnos con NEAE, se encuentran:

Alumnos del docente A

Alumno d:

Estudiante con disposición y ganas para aprender; tiende a no autorregularse —ni fuera, ni dentro del aula—, pero carece de motivación intrínseca.

Alumna s/fi:

Normalmente no muestra disposición por el trabajo en clase; su conducta es desafiante con personas que representan autoridad para ella, y, en ocasiones suele ser agresiva con sus compañeros de aula; tiene un bajo autoconcepto de su persona, sus habilidades y capacidades. Manifiesta falta de motivación intrínseca, baja autoestima y bajo autoconcepto, así como falta de empatía.

Alumno b:

Con disposición e iniciativa para aprender, introvertido dentro del aula, con conductas de inseguridad y bajo autoconcepto, así como falta de motivación intrínseca.

Alumnos del docente B

Alumno a:

Disposición e iniciativa para trabajar y aprender. Manifiesta falta de motivación intrínseca e inseguridad, así como una actitud introvertida dentro del aula y bajo autoconcepto.

Alumna r:



Poca disposición al trabajo, con tendencia ser voluntariosa y a no auto-regularse; falta de motivación intrínseca y bajo autoconcepto; requiere de muestras de afecto a través del vínculo docente-alumno.

Alumnos del docente C:

Alumna s/f:

Con disposición para aprender, muestra conductas de inseguridad, baja autoestima, falta de motivación intrínseca y extrínseca, y bajo autoconcepto.

Alumno r:

Introverso dentro del aula, actitudes y conductas de inseguridad, falta de motivación intrínseca y extrínseca, autoestima baja y un autoconcepto desfavorable, además, requiere de muestras de afecto generadas en el vínculo docente-alumno.

Resultados

Del *Cuestionario de Inclusión Educativa en la Escuela Regular (CIEER)* aplicado a los tres se recabó información relacionada con los tres ámbitos abordados en el instrumento, de acuerdo no con las respuestas obtenidas por parte de los maestros y conforme con la interpretación que como docente aplacadora pude realizar derivada de mi experiencia de trabajo con ellos.

Tabla 1. Resultados de la aplicación del CIEER

DOCENTE	ACTITUD	CONOCIMIENTO	PRÁCTICA
A	<p>Confirma su disposición para adquirir nuevos conocimientos en metodologías y estrategias específicas para la atención a la diversidad.</p> <p>Asistiría a talleres/pláticas fuera de su horario laboral.</p> <p>Muestra apertura para reflexionar sobre su actuar docente y buscar una mejora de su praxis.</p> <p>Identifica que las condiciones del aula regular no son las más favorables para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales.</p>	<p>Conoce el concepto de inclusión educativa, sin embargo, carece de experiencia docente con alumnos que presentan alguna discapacidad o condición específica –DI, síndrome de Down, autismo y DSA–.</p> <p>Identifica y reconoce que sus áreas de oportunidad son aquellas referentes a conocimientos sobre estrategias, metodologías y modos de trabajo e información en general sobre las condiciones de sus alumnos. Uno de ellos con DI asociada a síndrome de Down,</p>	<p>Busca propiciar la equidad e igualdad en su aula tomando en cuenta las características de los alumnos.</p> <p>Hace lo posible por ajustar las actividades según lo requieren los alumnos matriculados en la USAER.</p> <p>Refiere que con base en una rúbrica elaborada por ella, realiza informes trimestrales a lo largo del ciclo escolar (tres cortes de evaluación), sobre el desarrollo de los alumnos, y como sustento para justificar las calificaciones.</p>



	<p>No cuenta con las suficientes competencias para responder a las necesidades de sus alumnos con NEAE.</p>	<p>Plantea que los alumnos con NEAE deben cursar el mismo currículo que el resto de los alumnos, pero este deberá tener ciertas modificaciones o ajustes adecuadas a las necesidades de dichos alumnos.</p> <p>Argumenta que es la primera ocasión en la que tiene alumnos con NEAE en su aula. Lo que ha implementado hasta el momento, se debe a su iniciativa de búsqueda y proactividad para adquirir conocimientos de interés y necesidad personal, según lo que identifica y se suscita en su aula.</p>	<p>Reconoce y acepta que puede mejorar los apoyos que brinda a los alumnos, con base en la información con la que cuenta acerca de las condiciones de NEAE</p>
--	---	---	--

DOCENTE	ACTITUD	CONOCIMIENTO	PRÁCTICA
B	<p>Cuenta con varios años de experiencia con alumnos con alguna discapacidad o dificultad severa de aprendizaje.</p> <p>Reporta que siempre ha mostrado apertura para trabajar con ellos y para que permanezcan en el aula.</p> <p>Gusta de capacitarse en aspectos relacionados con la atención a la discapacidad porque la favorecen como maestra (aunque a veces conlleve inversión de tiempo).</p> <p>En el aula ha intentado que los alumnos vean como trata a los alumnos con NEAE, para que el grupo los trate igual y los respete.</p> <p>Considera que le hace falta seguir trabajando para dar respuesta a las necesidades de los alumnos. Se necesita dedicar más tiempo y cuesta tenerlo.</p> <p>Esta dispuesta en seguirse preparando para desarrollar mayores competencias docentes.</p>	<p>Identifica la necesidad de seguir preparándose en metodologías y estrategias para implementar con alumnos con discapacidad intelectual y dificultad de aprendizaje.</p> <p>Requiere de apoyo para identificar al inicio de ciclo escolar y con mayor precisión a los alumnos que presentan alguna dificultad o necesidad específica.</p> <p>Tiene interés por investigar las Leyes de inclusión Educativa que rigen en México.</p>	<p>Busca promover en el aula valores humanos básicos, como el respeto, la tolerancia y la igualdad, para que los alumnos comprendan la situación de sus compañeros con NEAE, y sean más empáticos.</p> <p>Falta realizar informes personalizados de los alumnos de carpeta (puede ser buena idea).</p> <p>Considera un área de oportunidad mejorar los apoyos y materiales que implementa, así como trabajar de manera más continua la comunicación entre familia-docente, lo que a veces se deja a un lado y no se le da tanta relevancia.</p>



DOCENTE	ACTITUD	CONOCIMIENTO	PRÁCTICA
C	Muestra disposición para asistir fuera de su horario laboral a cursos de formación en metodologías de inclusión —cuando contestó este ítem expresó de manera muy clara y directa “si por mí fuera, no; voy solo cuando me obligan o lo haría si me obligaran”—, y a que considera que no cuenta con las competencias suficientes para dar respuesta a diversas condiciones que presentan los alumnos.	Se identificó que el docente requiere disponer de más estrategias y habilidades inclusivas para trabajar en el aula Necesita apoyo para detectar con claridad a aquellos alumnos que necesitan de ayuda complementaria, así como los factores que están dificultando el proceso de aprendizaje. Interés por conocer el marco legislativo sobre la Inclusión Educativa en México.	El maestro debe redactar informes personalizados que reflejen el progreso de los alumnos. La implementación de materiales de apoyo específicos requiere de tiempo para buscarlos y seleccionarlos, ella no siempre lo tiene. Considera que no siempre existe una buena comunicación y trabajo colaborativo con los padres de familia. En ocasiones ha enviado avisos escritos o de manera personal los padres de los alumnos, pero estos hacen caso omiso.

En la siguiente tabla se presentan los resultados de la aplicación del cuestionario estructurado por los indicadores de actitud, comunicación y práctica:

Los docentes reportaron que consideran su práctica docente altamente organizada y realizada siguiendo las características propias del enfoque inclusivo. Hacen uso de sus competencias para realizar ajustes razonables, crear material didáctico de apoyo específico, promover valores y relaciones interpersonales, realizar informes personalizados de los alumnos, y favorecen el proceso colaborativo y comunicativo con los agentes que se encuentran inmersos en el proceso educativo de los alumnos.

Sin embargo, se ha observado dentro de las aulas que algunas actividades son difíciles de integrar en el enfoque educativo con el que se dialoga continuamente en la institución. Un ejemplo de esto fue la necesidad de aplicar nuevamente a un alumno con discapacidad intelectual, la evaluación diagnóstica inicial debido a que el docente titular no realizó los ajustes pertinentes ni le brindó los materiales de apoyo específico necesarios para ello (Diario del profesor, 02 de octubre del 2019).

En otra ocasión, en uno de los grupos participantes se realizó un experimento en donde cada uno de los alumnos tenía que escribir el procedimiento y redactar los resultados obtenidos; a los alumnos con NEAE no se les brindó el material ajustado a sus necesidades —impresiones con apoyos visuales y con menor cantidad de contenido textual—, así como tampoco un acompañamiento uno a uno durante la elaboración del producto de aprendizaje (Diario del profesor, 26 noviembre del 2019).



Con todo, es de reconocer el trabajo arduo que realizan los docentes para lograr transitar a un ambiente de inclusión y, por ende, desarrollar competencias docentes inclusivas que dejen en alto su papel como maestros y el nombre de la institución que los ha formado en materia inclusiva.

A cerca de las áreas de oportunidad identificadas a partir de mis registros en el diario del profesor, las observaciones y las intervenciones grupales, los docentes dieron cuenta de que tienen conciencia de lo que realizan dentro de las aulas y, que también están reflexionando sobre su actuar y los aspectos que deben modificar para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

En relación con las asesorías, desde la primera sesión individual, se les pidió, en un primer momento, que identificaran el propósito de su práctica docente. Los tres profesores coincidieron en señalar: que los alumnos accedan, comprendan y apliquen los contenidos que se les enseñan. También se les solicitó que definieran cuál era el aprendizaje esperado que deberían concretar sus alumnos. Las respuestas variaron debido a que cada docente seleccionó aprendizajes puntuales enfocados más a las características y necesidades particulares de sus alumnos, pero en los tres casos se relacionaron con temas de las asignaturas de español y matemáticas.

Además, se identificaron y socializaron las características emocionales y necesidades de los alumnos con NEAE presentes en sus aulas con el fin de seleccionar las estrategias a implementar con los alumnos. Este momento se les dificultó un poco más porque requerían conocer a mayor profundidad los intereses, el estilo de aprendizaje y motivación de su alumnado. Conocer que la mayoría de sus alumnos con NEAE incluidos en los tres grupos participantes mostraba rasgos de inseguridad, así como baja autoestima y autoconcepto durante la realización de las actividades grupales.

La finalidad de este segundo momento fue que los docentes comprendieran la relevancia de tener claros los objetivos de su trabajo y tomar en cuenta las características del alumnado, sin olvidar la importancia de la implementación y selección de estrategias, materiales y metodologías que faciliten el aprendizaje a todos sus alumnos. En esta etapa, se les plantearon sugerencias sobre el uso de retroalimentadores y elogios positivos a los alumnos, resaltando principalmente sus logros cuando los tengan, habilidades, capacidades; por ejemplo: ¡Lo estás haciendo muy bien! ¡Eres muy bueno haciendo esto! ¡Puedes mejorar! ¡Tú puedes, eres inteligente! Es muy importante para mí que acabes tu



actividad ¡Excelente participación! ¡Has mejorado mucho! ¡Qué gran trabajo!, etc.

Después de haberse puesto en práctica las sugerencias de retroalimentación y los elogios, se gestionaron nuevamente sesiones de asesoría individuales con el propósito de que los docentes pudiesen evaluar la funcionalidad de las estrategias seleccionadas y, de ser necesario, redireccionar su práctica docente diseñando o eligiendo nuevas estrategias basadas en la identificación de dificultades que consideran se han presentado y están limitando el proceso académico del alumnado.

Así, por ejemplo, en el caso del docente C se acordó que después del uso de la estrategia de retroalimentación positiva, se mantendría un trabajo en el aula centrado en la motivación y en propiciar un vínculo afectivo con los alumnos para generar ambientes de aprendizaje basados en la confianza. Además, se decidió ajustar el tamaño de la impresión de los materiales a las características de la alumna con debilidad visual.

Cabe mencionar que en esta sesión de asesoría individual —que se había retrasado debido al cambio de titular del plantel— se aplicó el *Cuestionario de Inclusión Educativa en la Escuela Regular* y se propició un clima de acercamiento que permitió que el docente externara su inquietud y preocupación por no estar familiarizado con la atención a las NEAE, lo cual le generaba incertidumbre respecto a qué hacer con sus alumnos. Cómo abordar los contenidos ¿Qué enseñarle a un alumno con discapacidad intelectual?

Ante estas inquietudes —como maestra de apoyo— se les proporcionó a los tres docentes el informe psicopedagógico de cada alumno con NAEA y, de manera breve y clara, se les explicó cuáles son las generalidades y los aspectos relevantes del contexto que pudiesen verse implicados en el desarrollo académico de los estudiantes; se les recomendó que las indicaciones a los niños deben presentárselas de manera clara y directa, con voz firme; y que los materiales deberán contar con ilustraciones o gráficos para facilitar la comprensión. En el caso del alumno con discapacidad intelectual y el de la alumna con Dificultades Severas de Aprendizaje, se les sugirió buscar generar un vínculo afectivo docente-alumno basado en la confianza y que permita reforzar a su vez, su imagen como autoridad dentro del aula, a través de hacer ver a los alumnos que valora sus capacidades, potencialidades y habilidades, propiciando que se involucraran en relaciones interpersonales con sus compañeros y semejantes y, sobre todo, promoviendo valores con base en el ejemplo.



En suma, como maestra de apoyo adjunta, en las sesiones de asesoría se buscó recalcar la sugerencia brindada a los docentes acerca de que motivaran a todos sus alumnos, fueran afectivos con ellos y propiciaran vínculos afectivos como soporte del trabajo que realizaban con ellos.

La última asesoría que se realizó fue con el docente A. En esta sesión el maestro comentó que el establecer un vínculo de afecto con todos sus alumnos le permitió mejorar su relación con ellos en general y su disposición para realizar las actividades escolares.

Discusión

La información obtenida durante las sesiones de asesoría y la observación directa permitió realizar un análisis de la funcionalidad de la reflexión docente en la implementación del efecto Pigmalión, como medio para favorecer el desarrollo emocional sano de los alumnos y propiciar un desarrollo académico favorable.

El análisis de la información recopilada se sistematizó con base en el modelo de evaluación docente propuesto por Cabrero y Navarro (2001), quienes plantean tres niveles de valoración de la práctica: 1. nivel macro, abarca las metas, creencias de la enseñanza y rutinas típicas del profesor; 2. nivel meso, comprende las estrategias pedagógicas y discursivas empleadas para introducir los contenidos; y 3. nivel micro, incluye la valoración de los aprendizajes logrados por los alumnos.

Desde este modelo de evaluación, el *docente A* al inicio del estudio se vio enfocado en el *nivel macro* debido a que, al no tener experiencia de trabajo con alumnos con NEAE, en un primer momento, se mostró influenciado por las perspectivas de sus compañeros docentes y por la suya respecto a su percepción de la discapacidad. Se observó que, si bien mostraba actitud para trabajar con sus alumnos, expresó comentarios que minimizaba las habilidades de su alumno con Discapacidad intelectual: «Yo creo que debería trabajar con el alumno el abecedario, porque por lo que he escuchado siento que difícilmente va a aprender a leer» (Diario del Profesor, 11 de febrero del 2020).

Esto, como ya mencionó, obedece a que, al no estar familiarizado con el tema de la discapacidad, desconocía el contexto y el nivel de competencia curricular del alumno, lo cual refleja una ideología limitada acerca de la enseñanza a alumnos con NEAE. Sin embargo, una vez que conoció la información conjuntada en su informe psicopedagógico, el *docente A* procedió a plantearse objetivos conforme a las necesidades



de discapacidad intelectual de su alumno y a desarrollar una actitud proactiva y autodidacta, empezó a situarse en el *nivel meso* —dónde se enfatizan acerca de las estrategias pedagógicas y discursivas empleadas—. Así, el *docente A*, además de buscar información sobre la condición de los alumnos, indagó sobre las estrategias a implementar, y en su aula, se pudo observar, que se dirigía al alumno usando frases cortas, claras y concretas, con un tono de voz firme; buscó también establecerle una rutina y ajustó sus actividades a las necesidades del alumno.

El *docente B* es quien tiene mayor experiencia en el trabajo con alumnos con NEAE; esto le permitió que le fuera más fácil reflexionar sobre su quehacer docente, a diferencia del *docente A*. Desde el inicio del ciclo escolar estableció metas, objetivos y actividades con ajustes necesarios para atender a su alumna con discapacidad y su alumno con Dificultades Severas de Aprendizaje en su aula. En el caso de este maestro, la reflexión se pudo realizar desde los tres niveles del modelo de evaluación, que trabajó de manera sistemática y paralela durante el ciclo escolar con base a su experiencia. Y aún más llevó a cabo la identificación de propósitos, selección de estrategias y metodología de trabajo, evaluación de la funcionalidad de estrategias para el alumno y la alumna, e identificación de logros y avances del alumno, lo cual forma parte del nivel micro.

Por último, en el caso del *docente C* se pudo observar que mostraba dificultad para identificar las metas y propósitos de su trabajo con los alumnos con NEAE. Su percepción y creencias, —comentarios, gestikulaciones y acciones— sobre la atención a los alumnos con necesidades específicas, implicaba para él «trabajar más» y no encontraba el sentido de esforzarse en ajustar los materiales para atender alumnos que no realizaban las tareas o faltaban seguido a clases. Esta ideología generó que mostrara cierto desagrado y falta de actitud al proceso de atención al *alumnado de carpeta*, lo que le impidió la identificación e implementación de estrategias realizadas de manera sistemática; situación que la llevó a ejercer una práctica docente tradicional con actividades sin interés para los alumnos, basadas en la técnica de error-represión, que no favorecía el desarrollo de su alumna con características de introversión e inseguridad.

Saber cómo trabajar las emociones de nuestros alumnos, a partir de nuestra propia educación emocional, aunada a la reflexión sobre nuestro actuar y la actitud del docente en el trabajo con alumnos con NEAE, puede repercutir positivamente en el alumnado. En caso contrario la práctica docente podría incidir en la generación o fortalecimiento de conductas derivadas de una baja autoestima y motivación intrínseca,



inseguridad y autoconcepto negativo, afectando con ello la actitud de los alumnos en el aula o la inasistencia a clases.

Conclusión

Uno de los principales factores que influyen en la educación es la actitud que muestra el docente al llevar a cabo el ciclo reflexivo, principalmente durante la atención a los alumnos y la evaluación y retroalimentación de la práctica. En este sentido se mostró el impacto positivo de la estrategia del efecto Pigmalión. En cada uno de los tres casos de intervención los docentes valoraron la importancia del reconocimiento empático de las habilidades y capacidades de sus alumnos, para favorecer su autoconcepto como personas, otro factor relevante para potencializar el aprendizaje y favorecer la participación social. Estos resultados nos llevan como maestros a plantearnos la relevancia de desarrollar ambientes de aprendizaje inclusivos que promuevan valores humanísticos universales y, en donde el docente, además de ser guía y facilitador del conocimiento, sea una fuente de motivación extrínseca para el alumno e intrínseca para él mismo.

El cambio de actitud de los docentes comenzó a mostrarse cuando implementaron los retroalimentadores positivos en su práctica docente, para inducir a sus alumnos a participar y a seguir aprendiendo, generaron vínculos socioafectivos entre docente-alumno con base de la empatía, y desarrollaron y favorecieron su capacidad de construcción de nuevas estrategias de trabajo y de acercamiento con sus alumnos, especialmente de aquellos con NEAE.

Con base en lo anterior se recomienda que al implementarse el ciclo reflexivo con maestros con las características del docente A, este se inicie con acciones que permitan generarles el interés por el trabajo autodidacta en el aula, para que posteriormente, en conjunto con la maestra de apoyo, muestre iniciativas para proponer cambios en su práctica. Sus características tipológicas les permiten realizar un trabajo colaborativo, por lo que este rasgo podría de ser un vínculo para propiciar prácticas inclusivas dentro del centro escolar, motivar a los alumnos y favorecer su desarrollo académico a través del efecto Pigmalión.

Para trabajar la asesoría con maestros con un perfil como el del docente B, será necesario hacer uso de sus características para propiciar en el aula ambientes inclusivos que promuevan reforzar los valores y actitudes que ya posee al interactuar con sus alumnos. Aquí, la tarea de la maestra de apoyo se centrará en buscar que el docente aprenda a autorregularse mediante el manejo de emociones como el enojo, la preocupación, la tristeza y el estrés, para que estas no afecten su labor docente.



El trabajo de apoyo a docentes tipo C requiere que en cada una de las asesorías se vincule el proceso reflexivo y la práctica docente con el efecto Pigmalión, socializando o modelando con el docente ejemplos de casos en los que la implementación de esta estrategia ha tenido repercusiones positivas en la vida de alumnos y en su desenvolvimiento escolar. Se deberá motivar al docente a valorar sus fortalezas y competencias como maestro, y retroalimentarlo positivamente para que comprenda que el proceso de reajuste de su práctica es una manera de mejorar su práctica docente, no una manera de señalar la manera en la que enseña o actúa frente a grupo. Se trata de un cambio de actitud.



Referencias

- Azcárraga, M., Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*. Chile: Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.
- Bericat, E. (2012). *Emociones*. España: Editorial Arrangement of Sociopedia.isa
- Cabrero, B. y Navarro, F. (2001). La construcción de una metodología para el análisis de la práctica educativa y sus implicaciones en la evaluación docente. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz Pontones (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior* (pp. 193–208). México: CESU–UAM.
- Crisol, Martínez y Homrani (Noviembre, 2015). El aula inclusiva. Condiciones didáctica y organizativas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, vol. 8, núm. 3, p. 259.
- Díaz, E. (2011). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 6, núm. 1–2, pp. 151-165.
- Granados, E. (2015). Efecto Pigmalión y su incidencia en el rendimiento escolar. (Tesis de grado). Quetzaltenango: Universidad Rafael Landívar.
- Ortega, J. (2006) rendimiento escolar: Bases emocionales de su origen y vías P.P. 64. Afectivas. Recuperado de: <http://books.google.com.gt/books?id=QtHgK5uhG3oC&pg=PA65&dq=etiquetas+o+efecto+pigmalion&hl=es&sa=X&ei=9DqrU9uYKKic8gH0-48IG4Ag&ved=0CCUQ6AEwAg#v=onepage&q=etiquetas%20o%20efecto%20pigmalion&f=false>
- Piqueras, J, Ramos, V., Martínez, A. y Oblitas, L. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, vol. 16, núm. 2, pp. 85-112. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1342/134213131007>
- Parra, L. y Jesús, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XXXIX, núms. 3-4, Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27015078009>
- Secretaría de Educación de Veracruz. (2018). Lineamientos para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial en el Estado de Veracruz. México
- Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid, España: NARCEA, S.A. de Ediciones
- Ubillos, S., Mayordomo, S. y Páez, D. (2004). Actitudes: definición y medición componentes de la actitud. Modelo de la acción razonada y acción planificada. *Psicología social, cultura y educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to education for All. Paris: UNESCO. Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2013/03/SiProfeInclusi%-25C3%25B3nEducativa.pdf&ved=2ahUKEwjU2OG28_ffAhVRG6wKHROXDmEQF-jADegQIBBAB&usq=AOvVaw3AHXo_ILNRLznJiYgXNGdp
- Vargas, J. (2015). *El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas*. México: Instituto Tecnológico de Villahermosa.

