



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE DIDACTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

**LAS TEORÍAS Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN ESCUELAS
PRIMARIAS, (COMUNES Y DE RECUPERACIÓN), DE LA CIUDAD
DE BUENOS AIRES DESDE EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN
INCLUSIVA**

JOSÉ- MARÍA TOMÉ

2015



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Programa de Doctorado

“La Enseñanza ante una Sociedad en Cambio”

Tesis Doctoral

Las teorías y las prácticas de enseñanza en escuelas primarias,
(comunes y de recuperación), de la Ciudad de Buenos Aires desde el
enfoque de la educación inclusiva

Dirigida por:

Dra. Pilar Arnaiz Sánchez

Presentada por:

Don José María Tomé

Murcia, España, 2015

AGRADECIMIENTOS

Agradezco especial y calurosamente a la Dra. Pilar Arnaiz Sánchez, que por su formación académica, apoyo, confianza, criterio y aliento permanentes contribuyó en la producción de esta tesis doctoral.

Mi reconocimiento a la Universidad de Murcia que me brindó la posibilidad de acceder a este doctorado proporcionando los recursos necesarios para hacer posible esta tesis.

A las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires, que desinteresadamente abrieron sus puertas para poder encuestar a sus docentes, ofreciendo una posibilidad altamente enriquecedora.

A los funcionarios, del Ministerio de Educación, que tuvieron la generosidad y espíritu dispuesto a colaborar con las entrevistas.

A las Universidades de Buenos Aires y del Salvador donde pertenezco, cuyos objetivos académicos me permitieron transitar, con coherencia y base sólida, las distintas etapas de construcción de esta investigación.

Al Instituto Superior del Profesorado en Educación Especial que me brindó las primeras posibilidades de ejercer mi rol, bajo el espíritu motivador de esta investigación.

Para mis colegas mi sincero agradecimiento por su paciencia, disponibilidad, dedicación de sus saberes y aportes desde su meritoria formación.

A mi familia fuente de amor, inspiración, tenacidad y equilibrio que proporcionaron todo su reconocimiento en la labor y entrega que significó este trabajo.

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN GENERAL	1
INTRODUCCIÓN	3
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO. EL INICIO DEL CAMINO	13
CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN PRIMARIA: VAMOS A LA ESCUELA	15
INTRODUCCIÓN	17
1. LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE EDUCACIÓN COMÚN	19
1.1. La escuela primaria común: sus antecedentes y evolución socio-histórica	22
1.2. La escuela primaria. Sus orígenes en Argentina	25
2. LAS ESCUELAS ESPECIALES.	30
2.1. La escuela especial: sus antecedentes y evolución socio- histórica.	32
2.2. La escuela especial en la Argentina.	34
3. LAS ESCUELAS DE RECUPERACIÓN EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. SU ORIGEN Y ACTUALIDAD.	39
CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CAMINO SE INICIÓ.	51
INTRODUCCIÓN	53
1. DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES A LAS BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN. ...	58
1.1. Indicadores a tener en cuenta desde una escuela primaria, común y de recuperación, a una escuela inclusiva.	64
2. UNA ESCUELA CON Y PARA TODOS	70

3. CULTURA ESCOLAR Y CULTURA DE LA ESCUELA	
INCLUSIVA	76
4. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: MARCO NORMATIVO EN	
ARGENTINA	82
CAPÍTULO 3. LAS TEORIAS DE ENSEÑANZA Y LAS PRÁCTICAS EN	
LAS AULAS	91
INTRODUCCIÓN	93
1. LAS TEORIAS DE ENSEÑANZA Y LA DIDÁCTICA EN LA	
ESCUELA PRIMARIA.	98
1.1. La concepción socio-constructiva y la educación inclusiva.	102
1.1.1. Las buenas prácticas inclusivas y los recursos	
didácticos.	107
1.1.2. La evaluación en la educación inclusiva.	115
1.1.3. La perspectiva curricular en una escuela única.	125
2. EL MODELO HOLÍSTICO: LA ESCUELA TOTAL.	135
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO: LA PROPUESTA	141
CAPÍTULO 4. CONSOLIDANDO METAS	143
INTRODUCCION	145
1. PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN.	148
1.1. Objetivos de la investigación.	154
1.1.1. Objetivo general	154
1.1.2. Objetivos específicos	154

2. METODOLOGIA	155
2.1. Participantes	155
2.2. Instrumentos	156
2.3. Procedimiento	164
2.4. Diseño	167
2.5. Proceso de análisis de datos	167
CAPÍTULO 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	171
Resultados y discusión	173
1. Resultados y discusión de las encuestas	173
2. Resultados y discusión de las entrevistas	242
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	263
Conclusiones.....	265
Recomendaciones	270
REFERENCIAS	273
Referencias	275
Webgrafía	289
ANEXOS	293
ANEXOS DE LA INVESTIGACIÓN	295
Anexo 1	297
Anexo 2	316

INDICE DE TABLAS

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Niveles de enseñanza del Sistema Educativo Argentino	29
Tabla 2. La escuela integradora y la escuela inclusiva: sus características	63
Tabla 3. Criterios de selección de los maestros	155
Tabla 4. Criterios de selección de la muestra de los funcionarios	156
Tabla 5. Teorías de enseñanza y actividades en el aula	159
Tabla 6. Edad de los docentes	173
Tabla 7. Edad agrupada	174
Tabla 8. Situación de revista	175
Tabla 9. Situación de revista por tipo de escuela en la que enseñó	177
Tabla 10. Sexo	178
Tabla 11. Título docente que posee	180
Tabla 12. Título docente que posee agrupado	181
Tabla 13. Realización de actualización profesional	183
Tabla 14. Tipos de cursos, carreras, pos-títulos realizados	184
Tabla 15. Realización de formación/capacitación en integración e inclusión	185
Tabla 16. Edad: formación/capacitación en integración/inclusión	186
Tabla 17. Elección de los maestros en actividad 1 de matemáticas	187
Tabla 18. Elección de los maestros en actividad 2 de matemáticas	189
Tabla 19. Elección de los maestros en actividad 3 de matemáticas	190
Tabla 20. Elección de los maestros en actividad 4 de matemáticas	192
Tabla 21. Elección de los maestros en actividad 5 de matemáticas	193
Tabla 22. Elección de los maestros en actividad 6 de ciencias sociales	195

Tabla 23. Elección de los maestros en actividad 7 de ciencias sociales	197
Tabla 24. Elección de los maestros en actividad 8 de ciencias sociales	198
Tabla 25. Elección de los maestros en actividad 9 de ciencias sociales	200
Tabla 26. Elección de los maestros en actividad 10 de ciencias sociales	202
Tabla 27. Elección de los maestros en actividad 11 de ciencias naturales	203
Tabla 28. Elección de los maestros en actividad 12 de ciencias naturales	205
Tabla 29. Elección de los maestros en actividad 13 de ciencias naturales	207
Tabla 30. Elección de los maestros en actividad 14 de ciencias naturales	208
Tabla 31. Elección de los maestros en actividad 15 de ciencias naturales	210
Tabla 32. Elección de los maestros en actividad 16 de lengua	211
Tabla 33. Elección de los maestros en actividad 17 de lengua	213
Tabla 34. Elección de los maestros en actividad 18 de lengua	214
Tabla 35. Elección de los maestros en actividad 19 de lengua	216
Tabla 36. Elección de los maestros en actividad 20 de lengua	218
Tabla 37. Mejor opción de integración/inclusión para la actividad 10	220
Tabla 38. Mejor opción de integración/inclusión para la actividad 11	223
Tabla 39. Las teorías de enseñanza en el área de matemáticas	226
Tabla 40. Las teorías de enseñanza en el área de ciencias sociales	229
Tabla 41. Las teorías de enseñanza en el área de ciencias naturales	232
Tabla 42. Las teorías de enseñanza en el área de la lengua	235
Tabla 43. Las teorías de enseñanza en las disciplinas curriculares	238
Tabla 44. Entrevistados: trayectorias formativas y laborales	244

INDICE DE FIGURAS

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Escuelas de recuperación en la ciudad de Buenos Aires	42
Figura 2. La enseñanza desde una perspectiva socio- constructiva	104
Figura 3. Evaluación de las necesidades educativas	122
Figura 4. Adaptaciones curriculares	130
Figura 5. La educación inclusiva y las adaptaciones curriculares	132
Figura 6. Teorías de enseñanza y las actividades propuestas	160
Figura 7. Teorías de enseñanza y modalidad de trabajo en actividad 10 ..	162
Figura 8. Teorías de enseñanza y modalidad de trabajo en actividad 11 ...	163
Figura 9. Pasos de análisis de una entrevista	169
Figura 10. Distribución porcentual de los docentes por edad	174
Figura 11. Distribución porcentual de los docentes por edad agrupada	175
Figura 12. Distribución porcentual: por situación de revista	176
Figura 13. Distribución porcentual: situación de revista, tipo de escuela ...	178
Figura 14. Distribución porcentual de docentes por sexo	179
Figura 15. Distribución porcentual de docentes por título	181
Figura 16. Distribución porcentual de por título docente agrupado	182
Figura 17. Distribución porcentual de docentes: actualización profesional	183
Figura 18. Distribución porcentual de docentes: tipos de actualización	184
Figura 19. Distribución porcentual de docentes: realización de formación/capacitación de integración/inclusión	185
Figura 20. Distribución porcentual de edad por formación/capacitación en integración/inclusión	187

Figura 21. Distribución de elección en actividad 1 de matemáticas	188
Figura 22. Distribución de elección en actividad 2 de matemáticas	190
Figura 23. Distribución de elección en actividad 3 de matemáticas	191
Figura 24. Distribución de elección en actividad 4 de matemáticas	193
Figura 25. Distribución de elección en actividad 5 de matemáticas	194
Figura 26. Distribución de elección en actividad 6 de ciencias sociales	196
Figura 27. Distribución de elección en actividad 7 de ciencias sociales	198
Figura 28. Distribución de elección en actividad 8 de ciencias sociales	200
Figura 29. Distribución de elección en actividad 9 de ciencias sociales	201
Figura 30. Distribución de elección en actividad 10 de ciencias sociales	203
Figura 31. Distribución de elección en actividad 11 de ciencias naturales	205
Figura 32. Distribución de elección en actividad 12 de ciencias naturales	206
Figura 33. Distribución de elección en actividad 13 de ciencias naturales	208
Figura 34. Distribución de elección en actividad 14 de ciencias naturales	209
Figura 35. Distribución de elección en actividad 15 de ciencias naturales	211
Figura 36. Distribución de elección en actividad 16 de lengua	212
Figura 37. Distribución de elección en actividad 17 de lengua	214
Figura 38. Distribución de elección en actividad 18 de lengua	216
Figura 39. Distribución de elección en actividad 19 de lengua	217
Figura 40. Distribución de elección en actividad 20 de lengua	219
Figura 41. Distribución mejor opción de integración/inclusión actividad 10	221
Figura 42. Distribución mejor opción de integración/inclusión actividad 11	224
Figura 43. Distribución de teorías de enseñanza en matemáticas	228
Figura 44. Distribución de teorías de enseñanza en ciencias sociales	231

Figura 45. Distribución de teorías de enseñanza en ciencias naturales	234
Figura 46. Distribución de teorías de enseñanza en lengua	237
Figura 47. Distribución porcentual de las teorías de enseñanza en las disciplinas curriculares	241
Figura 48. Teorías y prácticas de la enseñanza: aportes de los entrevistados	253
Figura 49. Integración e inclusión: aportes de los entrevistados	259

INTRODUCCIÓN GENERAL

INTRODUCCIÓN

Esta tesis doctoral presenta una investigación llevada a cabo en el marco de las escuelas primarias comunes y especiales de recuperación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Su objetivo fue conocer las teorías y las prácticas de enseñanza de los maestros en relación a las necesidades educativas de los alumnos de las primarias comunes y de recuperación, de la Ciudad de Buenos Aires desde el enfoque de la educación inclusiva, en el período 2003-2012.

Las instituciones educativas primarias tienen la finalidad de garantizar el acceso a saberes, prácticas y experiencias culturales relevantes para la realización integral de las personas; brindar los conocimientos y experiencias necesarios para que los niños puedan ejercer diferentes maneras de participación en una sociedad democrática y formarse como ciudadanos; promover el desarrollo de la personalidad, el pensamiento crítico, la solidaridad social y el juicio moral autónomo incrementando en los alumnos la capacidad de conocerse, de conocer el mundo y producir cambios. Se dividen en dos grupos, de acuerdo con tipo de población de alumnos que atienden: comunes, regulares y especiales de recuperación.

Las de recuperación en la Ciudad de Buenos Aires pertenecen al ámbito del Ministerio de Educación de la Ciudad en el Área de la Educación Especial nivel primario, atienden a niños con problemas de aprendizaje de diversa etiología, provenientes de sectores sociales vulnerables, con alteraciones de

conducta, repetidores, discapacitados, entre otros.¹ La primera de ellas abrió sus puertas en 1969, con el nombre de escuela de recuperación para los niños que no aprendían convencionalmente en las primarias comunes. Recuperar, entre otros significados, es volver a un estado de normalidad después de haber pasado por una situación compleja en términos de enseñanza y aprendizaje, trabajar un determinado tiempo aquello que no se había hecho en su momento por algún motivo. Enmendar, reparar, es hacer referencia al paradigma médico-clínico-psicológico vinculado a la llamada pedagogía enmendativa u ortopedagogía, que se correspondió con el viejo sistema educativo segregador que hoy convive junto a otros más recientes como son el de la integración (1980) y el de la inclusión (2000).

Desde su creación, hace más de 40 años, estas instituciones educativas conservaron la misma denominación, más allá de los cambios que se sucedieron en los distintos paradigmas educativos en las décadas del 80 y 90. Fue en diciembre del año 2014, por disposición de la Ley N° 5206, que la Legislatura de la Ciudad Autónoma de la Ciudad de Buenos Aires le cambió su nombre, por el de Escuelas Integrales Interdisciplinarias, adecuándose de esta forma al marco político educacional de la Nación regido por el principio de educación inclusiva.

La Ley de Educación Nacional (2006), en su Capítulo II. Fines y objetivos de la política educativa nacional, Artículo 11, inciso e) dice: “Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas

1. Las escuelas de recuperación están dirigidas a niños/as con edades comprendidas entre los 6 y los 14 años que presentan dificultades en el proceso de aprendizaje y requieren de una flexibilidad en la enseñanza. Se promueve una transitoriedad en esta modalidad, con el objetivo de ingresar o reingresar en la escuela común del nivel primario. del nivel primario.

y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”. Expresa en el inciso n) “Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”. El enfoque actual de todo el sistema educativo en sus niveles y modalidades está garantizado por el principio de inclusión, entendido “como un concepto político, cuya centralidad instala un enfoque filosófico, social, económico y especialmente pedagógico” (Ministerio de Educación de la Nación, 2012, p.6).

La educación inclusiva se comprende como una “estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los/las estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (UNESCO, 2005, p.12). Este nuevo concepto que fundamenta el actual sistema educativo argentino se basa en dos aspectos esenciales del quehacer educacional, la equidad y la calidad. Equidad como principio superador al de igualdad de oportunidades, pues no es dar lo mismo a todos por igual sino darle más al que tiene menos, y el de calidad comprendido como aquel que no sólo permite al que aprende acceder a la propuesta curricular institucional y de aula, sino progresar en ella.

El modelo fundacional de las escuelas primarias, comunes y de recuperación, con pertenencia estas últimas al subsistema de la educación especial hasta el año 2006, conllevó, de acuerdo con los aportes teóricos e investigativos relevados (Baquero, 2000; Dubrosky, Navarro y Rosenbaum, 2003;

Lus, 1995; Rendo y Vega, 1998; Tomé y Milderman, 2005) a un tipo de enseñanza centrada en el docente desde una perspectiva más tradicional, para dar luego paso a un modelo tecnocrático conductista, entre cuyos indicadores se puede mencionar: la repetición, el abandono, el ausentismo, el desgranamiento, la pérdida de matrícula de los alumnos inscriptos. Ambos tipos de instituciones replicaron un accionar semejante en sus enseñanzas; fueron las políticas de compensación en la escuela regular ante el fracaso escolar, en la década de 1960, las que motivaron la creación de las instituciones educativas denominadas de recuperación. Es particularmente complejo, pero a su vez interesante, realizar el recorrido político, cultural y práctico de las primarias, tanto comunes, como especiales, las cuales mantuvieron durante más de 40 años una relación de sistema y sub-sistema, que se modificó a partir de la propuesta de la nueva Ley de Educación Nacional (2006).

La década 2003-2012, elegida en la presente tesis como período histórico de análisis e investigación tuvo su elección en tres fundamentos:

1. En el año 2003 Argentina en el marco de la Declaración de Tarija, Bolivia, con asistencia de los Presidentes Latinoamericanos, acordó, al igual que el resto de los países de la región, que el sistema educativo se regiría por el principio de la Educación inclusiva.
2. Dicho principio quedó legitimado, en Argentina, en la Ley de Educación Nacional N° 22.206 (2006).
3. En el año 2012, el Consejo Federal de Educación (C.F.E.) organismo nacional conformado por los Ministros de Educación de todas las

Provincias de la República Argentina acordaron las Pautas Federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación.

En el artículo 33^o expresa con claridad, no como enunciado teórico, sino práctico que: “las escuelas primarias con sus modalidades se rigen por el principio de inclusión, por tanto el pasaje de un estudiante con discapacidad de una escuela de nivel primario común a una de la modalidad, deberá ser una decisión excepcional” (Resolución C.F.E. N^o 174/12).

Tres hechos sucedidos en los años 2003, 2006 y 2012 legitimaron la educación inclusiva en la Argentina no sólo como enunciado teórico-legal sino práctico para las escuelas primarias de todo el país. En relación a la Educación Especial en la Ley de Educación Nacional, quedó claramente explicitado que aquella dejó de ser un sistema paralelo a la educación común, tanto en el nivel nacional como en todas las jurisdicciones, para constituirse en una opción organizativa y/o curricular denominada modalidad² del servicio que atravesó a todo el sistema educativo en sus distintos niveles de enseñanza: inicial, primario, secundario, terciario superior. La Educación Especial es una de las ocho modalidades que se enuncian en la Ley, las otras son: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Rural, Educación en Contextos de

2 Modalidades del Sistema Educativo Nacional son aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.

Privación de Libertad, Educación Domiciliaria y Hospitalaria, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

El tema de las teorías y las prácticas de enseñanza en relación a las necesidades educativas de los alumnos de las escuelas primarias, comunes y de recuperación, son estructurales en la presente investigación, se trata de dos instituciones de organización y propuesta curricular distintas, en sus orígenes, que hoy en 2015, están al servicio de la atención a la diversidad de los alumnos, por lo cual es de particular interés conocer cómo se produjo en términos de abordajes educativos este proceso gradual que se inició en tiempos de su creación, en ambas escuelas, desde un paradigma médico-psicométrico, para finalizar en el inclusivo, según lo enuncia la Ley Nacional de Educación en Argentina.

La educación general como la educación especial, a lo largo de su historia, han denominado a los alumnos, que tuvieron dificultades en el momento de aprender respecto al término medio de sus pares, con distintas denominaciones: diferenciales, especiales, con necesidades educativas especiales, como así también niños y/o jóvenes a los que se les presentaban barreras al aprendizaje y participación. Las teorías y las prácticas de enseñanza, en las aulas, han acompañado tales conceptualizaciones, por este motivo fue intención de esta propuesta indagar sobre tales teorías realizando el análisis de las mismas desde el enfoque de la educación inclusiva, para ello se ha organizado la presente tesis en dos partes.

La primera la constituyó el marco teórico que dio sustentación conceptual y sentido global al estudio realizado. Fue desarrollada a través de tres capítulos. En la segunda parte se presentó el estudio empírico, en tres capítulos, diagramados de la siguiente manera: en el capítulo 4 se desarrolló el planeamiento general de la investigación y la metodología; en el capítulo 5 los resultados y discusión de lo investigado; en el capítulo 6, conclusiones y recomendaciones finales; se concluye con las referencias y anexos..

En la primera parte: “*Marco teórico: el inicio del camino*”, comenzó con el primer capítulo, titulado: “*La educación primaria: vamos a la escuela*”, fue desarrollado en tres apartados. El primero sobre las escuelas primarias de educación común. Sus antecedentes; evolución socio-histórica, sus prácticas y orígenes en la Argentina; el segundo sobre las escuelas especiales, sus antecedentes; evolución socio-histórica, para finalmente hacer referencia en Argentina; el tercero y último sobre las escuelas de recuperación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (C.A.B.A.), desde sus inicios hasta el presente. En relación a la creación de las primarias comunes y de educación especial, cabe mencionar que en el siglo XIX cuando se constituyeron los estados nacionales se originaron y organizaron las instituciones educativas tal cual se conocen hoy; en el mismo contexto socio-histórico se crearon las de educación especial. De esta relación fundacional hay características, modos de operar en la realidad institucional y en el aula que constituyeron matrices que aún coexisten. Con igual origen, con características similares se crearon años más tarde, en la segunda mitad del siglo XX (1969), las de recuperación cuyo objetivo fue hacerse cargo de

los alumnos denominados con defectivos pedagógicos, fue el “repitiendo y calificado de insuficiente en la escuela común”. (Res. N° 925, 1969, p.11).

El segundo capítulo, *“La educación inclusiva: el camino se inició”*, se fundamentó en cuatro apartados. El primero se tituló, de las necesidades educativas especiales (n.e.e.) a las barreras al aprendizaje y la participación. En el mismo se incluyeron los indicadores, a tener en cuenta, en el momento de transformar una escuela común o integradora en una inclusiva; el segundo una escuela con y para todos: la escuela inclusiva, su origen, su conceptualización y los fundamentos teóricos como nuevo paradigma educativo; el tercer apartado abordó la cultura escolar y la cultura de la escuela inclusiva, la importancia de la inclusión desde el punto de vista de la cultura; el último, el cuarto, consistió en un recorrido por las normativas que rigen el actual sistema educativo argentino, a partir de acuerdos internacionales y de políticas nacionales, referidas a la educación inclusiva, acordadas entre los Ministerios de Educación de las diferentes provincias y la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires.

El presente marco teórico, en sus dos primeros capítulos, abordó los múltiples significados de la palabra escuela, la creación de las primarias comunes y de recuperación, a través de los diferentes sistemas educativos que la caracterizaron hasta la educación inclusiva, desde lo institucional, curricular, cultural y del marco normativo vigente. Se concluyó, la primera parte de la tesis, desde su marco conceptual, con el tercer capítulo, titulado: *“Las Teorías de enseñanza y las prácticas en las aulas”*, integrado por dos apartados. El primero abordó las teorías de enseñanza y la didáctica en la escuela primaria, que incluyó la concepción socio-constructiva, las buenas prácticas y los recursos didácticos, la

evaluación y la perspectiva curricular desde el punto de vista de la educación inclusiva; el segundo apartado, desarrolló el modelo holístico: la escuela total, abordada como totalidad con sus dimensiones vinculantes.

Finalmente se presentó la segunda parte de la investigación: “Estudio empírico. La propuesta” contiene tres capítulos. El cuarto titulado: “*Consolidando metas*” se elaboró en dos apartados, planteamiento general de la investigación, que incluye el objetivo general y los objetivos específicos. El segundo la metodología que abarcó los siguientes títulos: los participantes, los instrumentos, el procedimiento, el diseño y el proceso de análisis de datos.

El capítulo 5 contiene los “*Resultados y discusión*”, incluye tanto las encuestas como las entrevistas; el capítulo 6 titulado “*Conclusiones y recomendaciones*”. Por último, se presentaron las Referencias y los Anexos 1 y 2 en los que constan documentos referidos a la investigación.

Primera Parte

MARCO TEÓRICO

EL INICIO DEL CAMINO

Capítulo 1

LA EDUCACIÓN PRIMARIA

VAMOS A LA ESCUELA

INTRODUCCIÓN

El término escuela proviene del vocablo griego skholé por mediación del latín schola. El significado original fue tranquilidad, luego derivó a aquello que se hace durante el tiempo libre, más concretamente, aquello que merece la pena hacerse, de donde acabó significando estudio, por oposición a los juegos. En el periodo helenístico pasó a designar a las escuelas filosóficas y por extensión tomó el significado actual de centro de estudios. En su concepto más amplio es el ámbito organizacional por excelencia para llevar a cabo acciones sistemáticas y formales que redundarán en beneficio de la persona y también de la comunidad toda. Otros conceptos:

- Un establecimiento público o privado, donde se da cualquier género de instrucción, y especialmente la primaria” (Salvat, 1972, p. 1246).
- Una institución vinculada al conocimiento y a las interacciones sociales.
- Hemos convenido en llamar *Escuela* a unas instituciones educativas que constan de una serie de piezas fundamentales entre las que sobresalen: el espacio cerrado, el maestro como autoridad moral, el estatuto de minoría de los alumnos y un sistema de transmisión de saberes íntimamente ligado al funcionamiento disciplinario. Desde los colegios de los jesuitas hasta la actualidad, esas piezas están presentes en la lógica institucional de los centros escolares, tanto públicos como privados, (...) las escuelas siguen, como ayer, privilegiando las relaciones de poder sobre el saber (Varela y Álvarez Uría, 1991, p. 281).

- “Un espacio ecológico de cruce de culturas, cuya responsabilidad específica, que la distingue de otras instancias de socialización y le confiere identidad y márgenes de autonomía, es la mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen en forma permanente sobre las nuevas generaciones” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992, p.19).
- “Una Comunidad de aprendizaje” (Beltrán Llavador, 1995, p.12).
- “Una instancia de mediación cultural entre los significados, valores, sentimientos y conductas de la comunidad y la formación de las futuras generaciones” (Donini, 1998, p.153).
- “Es la institución que las sociedades han creado para que los niños y los adolescentes aprendan, junto a otros, los conocimientos reconocidos como centrales para vivir juntos, para hacerse miembros de esas sociedades” (Parra, 2006, p.25).
- “La escuela expresa y representa un sistema de valores y una forma de concebir las relaciones de poder en una sociedad, lo que adquiere materialidad en la forma visible e invisible de la escuela” (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2008, p. 61).

La escuela en nuestra sociedad occidental forma parte de un escenario natural en el cual no se puede pensar una comunidad organizada sin su presencia, sin embargo, han existido sociedades sin ella, otras han demandado su creación, otras han propuesto su cierre y otras proponen un cambio fundamental por no poder cumplir con los objetivos de su creación que forman parte de su origen fundacional: Constituye un fenómeno histórico y social, no fue

siempre igual, la institución instituida. Según Poggi-Combaz (2002), hace olvidar que es fruto de una larga historia social, política, de confrontaciones y conflictos, por ello es necesario volver a su génesis para poder reactualizar la posibilidad de que las cosas puedan ser diferentes.

1. LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE EDUCACIÓN COMÚN

En las primeras comunidades la educación estuvo caracterizada por su casi nula institucionalización, sin embargo, había un transmisor de los saberes, un canal de comunicación de los conocimientos, a diferentes miembros de la comunidad. Educación y vida cotidiana eran casi lo mismo. En el lejano oriente los niños aprendían en hebreo sobre alfombras, “sociedades muy antiguas institucionalizaron diversos métodos educativos (...) para intentar garantizar la transmisión de la herencia cultural en las escuelas religiosas y en las ceremonias de iniciación” (Braslavsky. 2001, p. 4). En Atenas la estructuración del modelo escolar se basó en el qué de la educación y a quiénes iba dirigida, de acuerdo con las características políticas y culturales de esa comunidad. Fue una pedagogía orientada a un ciudadano en particular, perteneciente a la élite social. Los padres confiaban en un adulto que cumpliera el rol de preceptor, era el esclavo (pedagogo) quien acompañaba a los niños a aprender. En Roma “El maestro ocupaba un sillón (cathedra), los niños se sentaban en el suelo o sobre alguna piedra, rara vez, en bancos. Los alumnos tenían rollos de pergamino donde estaban escritos los trozos de lectura, que guardaban en cajas cilíndricas” (Zuretti, 1964, p.76). Durante muchos siglos los grupos dirigentes que tenían sus propias prácticas educativas en los palacios, así, los preceptores enseñaban a

príncipes y nobles, “era una cierta educación domiciliaria” (Gvirtz, et al. 2008, p.46). Es en el siglo XVII Juan Amós Comenio (1592-1670), quien propone una escuela pública graduada, única e igual para todos, en donde debían de enseñarse los saberes para la vida adulta, luego proseguía con la escuela de gramática o gimnasio y finalmente la universidad, sólo para algunos. Fue Comenio el primero en pensar una escuela programada, con contenidos a impartir y a quiénes se debía de enseñar.

El sistema educativo masivo tal cual lo conocemos hoy en el mundo occidental comenzó a constituirse en el siglo XIX.

La escuela primaria, que lo caracteriza, tiene significativos antecedentes de organización, administración y concepción pedagógica en la misma iglesia católica. Una de esas influencias han sido las propuestas educativas de Juan Bautista de La Salle (1651-1719), quien se dedicó a la educación de los pobres y a la formación docente. El modelo de La Salle se estructura en torno a dos ejes que han trascendido los siglos: el orden y el control (Gvirtz et al., 2008, p.49).

“La táctica principal dentro de esta estrategia disciplinaria es la vigilancia constante sobre el cuerpo infantil por parte del profesor, quien, en virtud de dicha táctica, también construye su propio lugar dentro de la institución educativa” (Narodowski, 1999, p.113). Los jesuitas, a través de su orden, la Compañía de Jesús fundada en el año 1536 por Ignacio de Loyola (1491-1556), tuvo gran influencia en el mundo educativo, tanto en Europa como en América del sur, particularmente en Argentina. Ellos propusieron una forma particular de

organización de los alumnos en las aulas, aquellos estaban precedidos por un docente que se ubicaba en un lugar central como juez, con la ayuda de monitores pues dichas salas jesuíticas contenían entre 200 y 300 estudiantes. El método pedagógico se basaba en un documento, la Ratio Studiorum, texto del fundador de la Orden (Gvirtz, et al. 2008).

La escuela moderna del siglo XIX tiene sus antecedentes a partir del siglo XVII. Se construyó, como lo indicó Braslavsky (2001) a partir de dos vertientes. La primera fue la institucional que estuvo vinculada a cómo enseñar, replicando los modelos educativos de las escuelas religiosas. La segunda vertiente fue la intelectual, se nutrió de la Ratio Studiorum de la Orden de los Jesuitas, la Didáctica Magna de Comenio y la pedagogía de La Salle.

La sociedad moderna marcó la necesidad de la masificación de la enseñanza, la escuela debía cumplir con el ideal de una escuela igual para todos. En el caso de Latinoamérica y de Argentina, el origen de la escuela, estuvo vinculado a órdenes religiosas y a educadores corporativos. El Estado operó a partir del principio de enseñar a todos de igual manera, respondiendo al ideal comeniano de una escuela caracterizada por la homogeneidad y por sistemas de enseñanza simultáneos. Hoy esa escuela tradicional, verbalista, centralista, para todos igual, está en crisis, el paradigma de la complejidad, la atención a la diversidad, la inclusión educativa son algunos de los desafíos a asumir.

1.1. La escuela primaria común: sus antecedentes y evolución socio-histórica

Históricamente la educación estuvo condicionada al contexto socio-económico-político en que se ha desarrollado, situación que se replicó en el marco del surgimiento de la Revolución Industrial que dio paso, en la segunda mitad del siglo XVIII y principios del XIX, a las mayores transformaciones en diversos planos lo cual determinó la necesidad de atender a la educación, a través de la escuela, desde una nueva perspectiva.

La idea fue educar al soberano, al nuevo ciudadano. Surgen los sistemas nacionales de educación y las grandes leyes de instrucción de todos los países europeos y americanos. Todos ellos llevan a la escuela primaria a los últimos confines de sus territorios, haciéndola universal, gratuita, obligatoria y, en su mayor parte, laica o extra-confesional (Luzuriaga, 1961, p. 161).

Continuó en el siglo XX con la pedagogía idealista, representada por filósofos y escritores, sin olvidar el aporte de Fröebel (1782-1852) creador de la educación de la primera infancia. Lo más valioso, sin lugar a duda, fue la consideración de la pedagogía como ciencia, influida por el pensamiento positivista de la época, lo cual tuvo en las relaciones teoría y práctica, implicaciones no propuestas hasta ese momento. Es a fines del siglo XIX cuando sucede en el mundo occidental, en particular en las colonias españolas, un proceso de transformación a partir de un nuevo orden político, la organización de los Estados Nacionales.

Durante el siglo XIX deben distinguirse dos grandes períodos que pueden separarse por su mitad, o mejor dicho que por el año 70, en que después de las luchas del primer período quedan establecidos los sistemas nacionales de educación de la mayoría de los pueblos europeos y americanos (Luzuriaga, 1961, p. 186).

Hasta 1870, la educación pública fue un tema exclusivo del Estado, ello sucedió en los países germánicos y latinos, Argentina es un ejemplo en este sentido. Se caracterizó por una enseñanza centralizada por el poder político mayoritario, con intervenciones menores por parte de los municipios. En el segundo período del siglo XIX, en las últimas décadas, emergió una concepción eminentemente social, sucedió en los países anglosajones por medio de un modelo autónomo, como en el caso de Inglaterra, y con cierto intervencionismo, como en el de Estados Unidos de América. Más allá de los contextos la educación de fines del XIX tuvo un rasgo común, fue esencialmente nacionalista, con todo lo que ello implicó.

Países, en Latinoamérica, como Argentina, México y Venezuela, iniciaron un movimiento de organización del Estado que dio lugar a diferentes procesos de transformación. No sólo fue un cambio político basado fundamentalmente en las ideas de la Revolución Francesa y en el modelo de organización estatal de Estados Unidos de Norteamérica, sino que también afectó el orden económico, social y educativo. En Latinoamérica, en el proceso de reemplazo del autoritarismo colonial, en la mayor parte de los casos, se sancionaron constituciones liberales y se crearon oligarquías nacionales, que

dominaron el nuevo Estado. Este tomó a su cargo la educación, impuso el laicismo y convirtió la escuela pública en agente clave para desarrollar una pedagogía cívica uniforme. La enseñanza de una historia plena de próceres, héroes y fechas patrias fue, así, factor constituyente de un sentimiento nacional.

En el siglo XX, después de finalizadas ambas guerras mundiales, se realizaron diversas reformas en los sistemas educativos de muchos países. La característica esencial, en la primera parte del siglo, fue implantar la escuela primaria fundamentada en la democratización de la enseñanza; en la segunda, en pensar en una escuela para todos, ideal pansófico. Dos grandes concepciones educativas se dieron en el siglo pasado (Luzuriaga, 1961): la primera fue de carácter individual, puso el acento en la vida, en el desarrollo del niño; y la segunda de carácter objetivo, ultra-personal, asigna fines trascendentales a la educación, es la pedagogía social y filosófica. Entre ambas, ocupa un lugar intermedio la pedagogía activa.

Se puede afirmar que no hubo concepciones educativas puras sino tendencias particulares. El fenómeno educativo del siglo XX se extendió al XXI desde lo paradigmático, tanto en las escuelas primarias comunes como en las de educación especial con consecuencias en las teorías de enseñanza, y, en las prácticas institucionales y de aula, éstas se evidenciaron desde concepciones educativas centradas en el niño hasta otras más contextuales, desde las más tradicionales, tecnocráticas a otras más constructivas como el socio-constructivismo. En nuestro país el accionar político-educativo fue centralista ya que desde la Capital de la República, se organizó el sistema educativo a través

del Consejo Nacional de Educación (1880). Su sede estuvo en Buenos Aires a partir de su creación y permaneció hasta fines del siglo XX.

Entre los años 1970-1990, las instituciones educativas de todo el territorio nacional fueron transferidas a las respectivas jurisdicciones provinciales o municipales, descentralizando el sistema desde el punto de vista administrativo, no económico, ni tampoco político público.

1.2. La escuela primaria. Sus orígenes en Argentina

La escuela primaria pública en la Argentina quedó establecida a partir de la consolidación del Estado Nacional en 1880. La Provincia de Buenos Aires transfirió en el año 1881 a la Capital de la República Argentina, aquellos establecimientos educativos que hasta esa fecha estaban en la jurisdicción provincial, permaneciendo entonces, en la órbita nacional. Finalmente en el año 1978, por la Ley Nacional de Transferencia N° 24.049, el Estado Nacional traspasó a las Provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires todos los establecimientos de educación primaria del país, años más tarde en 1992, sucedería lo mismo con los de educación especial, entre ellos los de recuperación.

La escuela pública de carácter nacional encuentra su punto de partida, al igual que la gran mayoría del mundo occidental, en la Revolución Francesa. La formación inicial fue la del ciudadano con una particular fuerza en la conformación de la conciencia nacional como reacción y defensa de los constantes movimientos inmigratorios, que caracterizaron a nuestro país tanto en la 2º mitad del siglo XIX como gran parte del siglo XX. La educación primaria universal, gratuita y

obligatoria, fue un postulado básico de la doctrina democrática de la organización del estado nacional en Argentina. Su lema emblemático fue educar al soberano, alrededor del cual giró la política educativa en el origen fundacional de nuestro sistema educativo.

A fines del siglo XIX, la educación primaria y de formación de educadores estuvo influida por dos corrientes intelectuales, de alto grado de penetración ideológica y conceptual, tanto en las políticas públicas como en las institucionales educativas. Por un lado, el movimiento positivista inspirado en el pensamiento de Augusto Comte (1798-1857) y en el de Herbert Spencer (1810-1903), cuyos fundamentos estaban dados en la valorización de las ciencias naturales, en la aplicación del método experimental y en la aceptación del evolucionismo como explicación del origen del universo y del hombre. Por otro, el Normalismo, cuyo origen se gestó junto con la creación de las Escuelas Normales en las que se formaban a los futuros maestros, realizaban sus prácticas en los cursos de aplicación de la escuela primaria, en el mismo ámbito físico de las escuelas normales.

El Normalismo, como movimiento político-educativo, tuvo una particular adhesión al progreso científicista, racionalista de la época que se tradujo y adhirió al ámbito pedagógico al enciclopedismo en boga en ese momento.

En nuestro país tuvo su fundación y apogeo entre fines del siglo XIX y principios del XX, apoyado básicamente en el nivel primario, con expectativas a que se transitara al secundario y hasta en el terciario. Era positivista y se le llamó normal, porque se ajustó a reglas o normas preestablecidas y se propuso hacerlas cumplir. Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) fue su mayor exponente. Como no había maestros entrenados para ese plan, trajo docentes de

Estados Unidos de Norteamérica (EEUU), a los que obligó a manejar el idioma español antes de ponerlas al frente de las cinco escuelas piloto abiertas para tal fin. La concepción de normalización remite al disciplinamiento como un requisito para ejercer la docencia. "La primera condición para ejercer el magisterio es una *conducta* intachable y una *moralidad* probada" (Alliaud, 1992, p. 69), vinculado a los orígenes religiosos de la educación. El normalismo, en su accionar, "(...) oculta pautas de disciplinamiento que comprometen un determinado ordenamiento psíquico y corporal de los alumnos y una precisa disposición de las tareas del maestro" (Suárez, 1994, p.287). Siguiendo esta idea, el alumno debía de respetar la disciplina para poder aprender lo que el maestro enseñaba: un alumno entretenido, se afirmaba, aprendía y mientras aprendía estaba en silencio.

Es en el año 1884, en el contexto socio-histórico descrito se promulgó la primera Ley de Educación Común en la Argentina N° 1420, para la educación primaria, en la cual se determinó que:

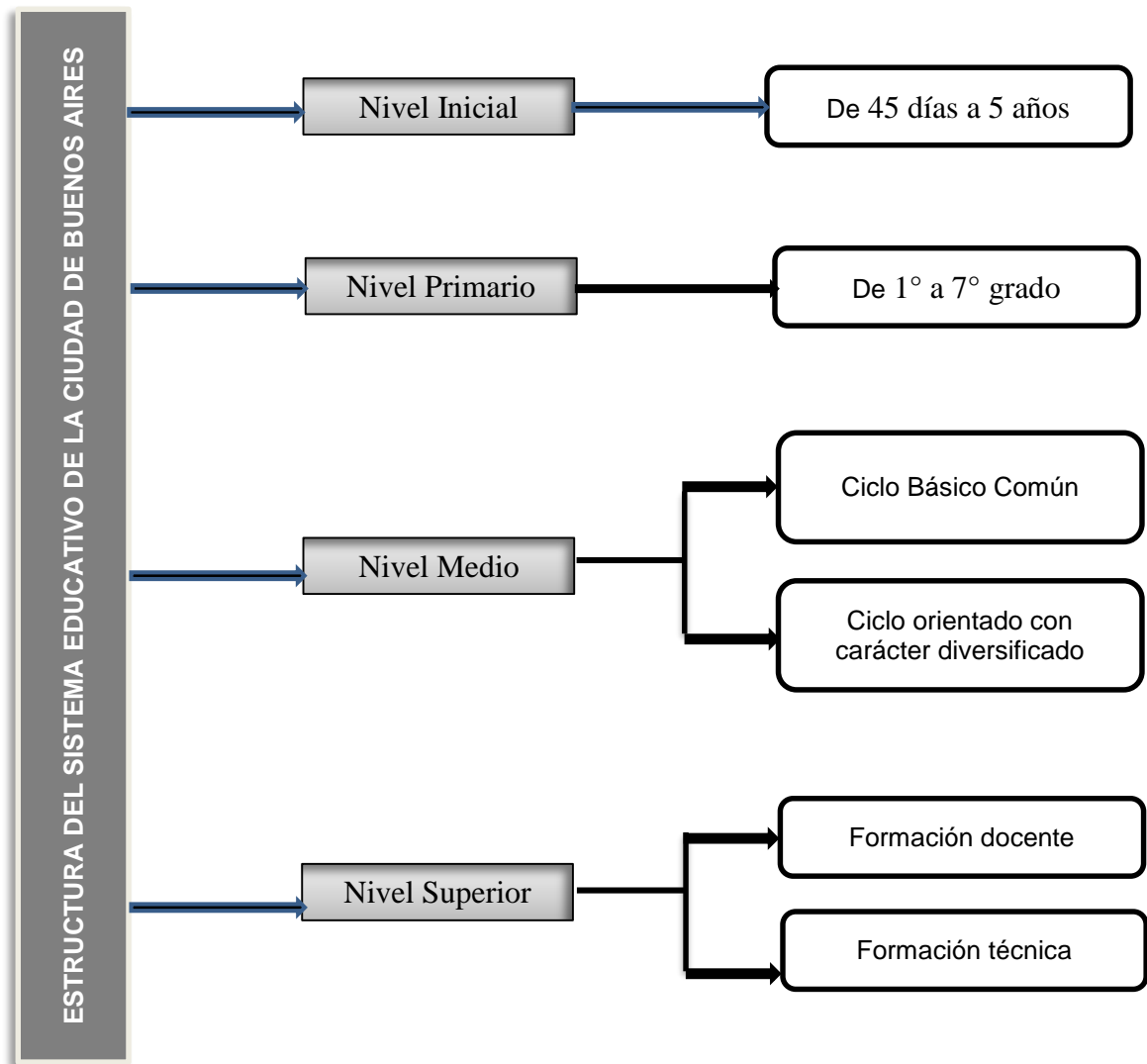
"La instrucción primaria debe ser *obligatoria, gratuita, gradual, y dada* conforme a los preceptos de la higiene", con aplicación limitada a la Capital Federal y los Territorios Nacionales Art. 2º. En el marco de la misma Ley, no se hizo referencia a las necesidades educativas de los alumnos. Es la afirmación de la universalización de la enseñanza, igual para todos, no se contemplaban las diferencias, la impronta en términos de alumnos e instituciones responsables estaba centrada en que todos iban aprender lo que se les enseñara, concepción homogeneizadora de la escuela, que es el fundamento de la escuela tradicional.

En el año 1993, se promulgó la segunda Ley de Educación en la historia de Argentina, La Ley Federal de Educación N° 24.195, quedando organizado el sistema educativo en cinco niveles: Educación inicial, Educación general básica, Educación polimodal, Educación superior, Educación cuaternaria y cuatro Regímenes especiales: A. Educación Especial, B. Educación de adultos, C. Educación artística, D. Otros regímenes especiales.

El nivel primario se denominó Educación General Básica, obligatorio de 9 años de duración en lugar de 7 como hasta ese entonces. Entre los Regímenes especiales se hizo referencia a la Educación Especial como la concreción efectiva de la igualdad de oportunidades, no a la discriminación, sí a la integración de las personas y al desarrollo pleno de sus capacidades, se la definió dentro del Sistema como responsable de desarrollar acciones preventivas y de detección de niños/as con necesidades especiales, se respetaban las diferencias de los alumnos en el marco de la Ley al integrar a las personas con discapacidad dentro de un Régimen Especial. Se continuó con el sistema paralelo entre escuela común y especial, tal cual había sido creado desde fines del siglo XIX. Fue el período caracterizado por el paradigma de la integración como estrategia y de la normalización como principio.

En el año 2006 se promulgó la última Ley de Educación Nacional, N° 26.206/06, que rige actualmente a la Argentina. En sus Disposiciones Generales hace referencia a la formación integral, se explicita el respeto a la diversidad, a garantizar la inclusión educativa a través de políticas públicas, brindar a las personas con discapacidad el máximo desarrollo de sus posibilidades. Establece como estructura del Sistema Educativo Nacional cuatro niveles de enseñanza: inicial, primario, secundario, superior universitario y no universitario (Ver Tabla 1).

Tabla 1
Niveles de enseñanza del Sistema Educativo Argentino



Fuente: Elaboración propia

Se define a la educación especial, como modalidad que se rige por el principio de la inclusión, esto es darle a las personas con discapacidad “la atención interdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión desde el Nivel Inicial” (Art. 43). Se rompe en Argentina el sistema paralelo entre escuela común y

especial, es el paradigma de la inclusión. Se propone un Sistema Educativo único, una escuela para todos los que en ella aprenden y enseñan.

2. LAS ESCUELAS ESPECIALES

A fines del siglo XIX e inicios del XX en Europa como en América se establece el carácter obligatorio de la enseñanza, lo cual implicó la necesidad de crear numerosas escuelas tanto en el ámbito de la educación común, primero, años más tarde en el de la educación especial. “Por consiguiente niños con alguna deficiencia, sobre todo ligera en el caso del retraso mental, que tradicionalmente habían estado en su casa o en asilos, pasaron a recibir enseñanza junto al resto de niños de su entorno” (Arnaiz, 2003, p. 28). Es el momento en que:

En todos los Estados Modernos, el sistema escolar se constituyó con una clara vocación homogeneizadora. Para formar una nación era preciso constituir a los habitantes en ciudadanos. La inculcación de un conjunto básico de significaciones comunes se convirtió en un factor de integración nacional. Para ello la institución se propuso combatir los particularismos y reducir las diversidades socioculturales (Tenti, 1993, p.29).

Se argumentan dos razones en relación a la aparición de las escuelas especiales. Por un lado el auge del modelo médico-patológico, determinante para definir la discapacidad de las personas desde el punto de vista etiológico, lo cual implicaba determinar su causa u origen, por otro el modelo

estadístico-psicométrico, proveniente de la psicología, cuyo objetivo fue medir el grado de patología, como también evaluar las diferencias entre un ser llamado normal y otro anormal.

A dichas razones se sumó la masificación de la enseñanza a fines del siglo XIX, que se reflejó en las aulas con 80 y 90 alumnos, lo cual determinó que la escuela fuera la garante del orden y control social, imponiéndose la necesidad de separar las clases entre niños que aprendían y otros que no lo podían hacer, entre estos últimos estaban aquellos provenientes de sectores sociales, con un alto grado de vulnerabilidad. El mapa del fracaso escolar se superpuso con el de la pobreza. Fue el comienzo de la Educación Especial como sistema educativo paralelo. Los niños que no aprendían en la escuela como la mayoría de sus pares repetían, se los separaba de su grupo, eran derivados a escuelas especiales las cuales comenzaron a multiplicarse por el mundo ante el fracaso de los alumnos, fue “la llamada *Era de la Institucionalización* se inicia y se extiende desde mediados del siglo XIX hasta la mitad del siglo XX” (Arnaiz, 2003, p. 31).

La educación especial se inició históricamente en una primera etapa desde la Edad Media hasta mediados del siglo XIX, fue el período de la exclusión educativa; continuó con la aparición de las instituciones especializadas, período de la segregación, que se extendió hasta mediados del siglo XX; prosiguió la tercera etapa caracterizada por las escuelas integradoras en la década de 1950, respondió al principio de la normalización y la estrategia de la integración; arribó a la cuarta y última etapa a fines del siglo XX hasta nuestros días, definida por la atención a la diversidad de los alumnos a través de instituciones que colaborativamente propusieron un trabajo en redes, desde una perspectiva inclusiva.

2.1. La escuela especial: sus antecedentes y evolución socio-histórica

La Educación Especial en sus inicios reconoció fundamentos teóricos y desarrollos prácticos tanto en países de Europa como de Estados Unidos de Norteamérica (EE UU). Los antecedentes más relevantes en Europa, se remontan al período conocido como el naturalismo psiquiátrico, comprendido entre los siglos XVI y XVII, se retoma la idea del naturalismo y se intenta explicar desde esta óptica cualquier anormalidad, ya sea física o mental. La medicina comienza a mostrar interés por identificar y describir a los enfermos mentales, aunque estos todavía se consideraban intratables (Baena, 2008).

En el siglo XVIII se produjeron abordajes educativos para las personas sordas con el Abad L'Épée (1712-1789), más los aportes de sus antecesores Pedro Ponce de León (1508-1584), Juan Pablo Bonet (1573-1633), para las personas ciegas Valentín Hüay (1745-1822) y Luis Braille (1806-1852). Es a fines del siglo XVIII, como producto de la Revolución Francesa, cuando se inició la reforma de las instituciones, en relación a las personas que en ellas estaban recluidas. Desde lo educativo se sumó una renovada Pedagogía debido a los aportes de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), a través de sus obras, particularmente El Contrato Social y el Emilio o De la educación. Se iniciaron cambios significativos en el siglo XIX en el campo científico que culminaron con el movimiento de la Ilustración. La visión indujo a valorar algunas ciencias como la medicina, la psicología en referencia a la psicometría, constituyéndose en el origen más relevante de la educación especial. Desde los aportes a la medicina

se destacaron: Jean-Marc-Gaspard Itard (1774-1838) padre de la Educación Especial, médico quien llevó a cabo con el niño Víctor encontrado en los bosques de Aveyron un abordaje educativo.

Sus aportaciones quedaron establecidas en torno a tres planos: la herencia social se superpone a la herencia biológica, reconociendo así el papel de la educación en el proceso de hominización; la motivación es necesaria para que se instaure el proceso mental; y la naturaleza del lenguaje conlleva el aprendizaje del significado y la elaboración de un condicionante (Arnaiz, 2003, p.24).

A Itard continuaron otros, Séguin (1812-1880) su discípulo, Binet (1857-1911), Williams Stern (1871-1938) creador del concepto coeficiente intelectual en 1912, que se extendió a lo largo del siglo XX, aún continúa más allá de los cuestionamientos de diferentes corrientes psicológicas y psicopedagógicas.

Desde lo pedagógico cabe mencionar a Ovidio Decroly (1871-1922) y María Montessori (1870-1952), que constituyeron, entre otros representantes, el movimiento de la Escuela Nueva.

En el campo de la Educación especial se inició desde fines del siglo XIX hasta nuestros días, una sucesión de desarrollos, logros, etapas, que permitieron superar el paradigma inicial, médico-psicológico basado en el déficit, la persona con discapacidad era portadora de su patología, se la consideraba enferma, para avanzar hacia la integración, concepto interactivo entre sujeto y medio que permitió arribar a fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI al de la inclusión, en el cual la diferencia, en términos de posibilidades de las personas, dejó de ser un obstáculo para convertirse en un valor positivo desde lo educativo.

2.2. La escuela especial en Argentina

En Argentina la Educación Especial, en relación a la creación de sus escuelas, se remonta al año 1857 con la primera institución educativa para niños sordos en Buenos Aires, bajo la dirección del maestro alemán Karl Keil (1807-1888), convirtiéndose en el segundo país de Sudamérica que crea una escuela para este tipo de discapacidad; en Brasil había sido creada un año antes. Posteriormente el Dr. José Facio, médico y padre de un niño con discapacidad auditiva, se interesó por la educación de los sordos, y viajó a Europa para conocer las metodologías imperantes en el viejo continente. De regreso, en Argentina, comenzó la educación de su propio hijo, al que se le suman otros niños. En 1871 Facio solicitó que el instituto se oficializara y pasó a ejercer el cargo de director. El 19 de septiembre de 1885 se promulgó la Ley N° 1662 por la cual se creó el Instituto Nacional de Sordomudos; esta escuela pasó, entonces, a manos del Estado a través del Ministerio de Instrucción Pública Nacional.

El inicio de la Educación Especial en el área de las personas sordas estuvo centrada educativamente en la corriente denominada oralista, única reconocida para el abordaje pedagógico en esa época. A partir del Congreso de Milán, en Italia en el año 1880, se ratificó que “aprender a hablar es aprender a vivir. Enseñar hablar es enseñar a vivir. Aprender a hablar es aprender a pensar, a actuar de una manera muy especial” (Cáceres, 1988, p. 1). Pasó un siglo, a partir de 1980 la corriente manualista apoyada por la comunidad sorda y lingüistas especializados comenzaron a cuestionar los logros educativos del oralismo.

El primer trabajo que estudió el lenguaje de señas americano, método basado en la comunicación por gestos, fue Stokoe (1919-2000) en el año 1960 quien consideró a este lenguaje estructurado en niveles fonológico, morfológico, sintáctico y semántico, elevando este sistema de comunicación al de lengua natural. Actualmente el abordaje educativo de las personas sordas en Argentina es por medio de la lengua señas, lectura y escritura y lengua oral, concepción que se conoce con el nombre de bilingüismo-bicultural, cuyo significado es: dos lenguas, una la de señas, la otra oral; dos culturas, una es la que corresponde a las personas sordas, cuya identidad social está dada por pertenecer a una minoría lingüística, la otra a la cultura oral que es la que corresponde a la de la comunidad hablante mayoritaria.

En el área de las personas con discapacidad visual, en el año 1888 se creó la primera escuela para ciegos, funcionó en el Asilo para Huérfanos de Buenos Aires bajo la dirección de una persona ciega, Juan Lorenzo y González, español contratado especialmente para dicha tarea.

Las escuelas para personas con discapacidades sensoriales, sordos y ciegos, fueron las primeras en ser creadas, a fines del siglo XIX, bajo la responsabilidad directa del Estado a través del Consejo Nacional de Educación, organismo creado en el año 1881, para la administración y organización de las escuelas primarias públicas, en 1948 pasó a depender del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, hoy Ministerio de Educación de la Nación. Las escuelas para personas sordas y ciegas, en el ámbito de la Capital de la República, pertenecen al Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. La enseñanza, desde

su fundación, estuvo centrada en la perspectiva del déficit, se partió educativamente de pensar que los discapacitados eran enfermos, su abordaje se centró en lo funcional y en la rehabilitación.

En el área de la discapacidad intelectual, en 1902, se crearon las primeras clases especiales en las escuelas comunes, para atender a aquellos niños que presentaban dificultades de aprendizaje, denominados alumnos diferenciales. Continuaban asistiendo a la escuela regular en clases exclusivas para ellos. De todas las discapacidades ha sido la más compleja de abordar, pues la pobreza y la marginalidad se han confundido con los problemas de aprendizaje. En 1906 el Consejo Nacional de Educación, publica a través de su Revista Monitor, un artículo, sobre la educación de los niños deficientes, con el propósito de alertar a los docentes sobre el problema de las dificultades de aprendizaje en el aula. El artículo se fundamentó en las observaciones realizadas en el Instituto Pedagógico y Médico de Roma. Esta relación entre la educación y la medicina a principios del siglo XX, da cuenta del origen de la educación especial en el mundo y Argentina.

El 1924, en nuestro país, se realizaron importantes aportes para los niños discapacitados mentales, se propuso la creación de escuelas complementarias anexas a las escuelas comunes y a la organización de escuelas autónomas para los niños deficientes. Fue a partir de los diagnósticos médicos y psicológicos que se creó un sistema paralelo entre escuela común y especial.

La educación especial se caracterizó como un tipo de educación que recurrió a métodos pedagógicos y técnicas para remediar diferentes tipos de deficiencias, el maestro era especializado en pedagogía enmendativa. En el año

1948 se creó una nueva dependencia dentro del Consejo Nacional de Educación, la Dirección General de Sanidad Escolar ámbito de la medicina escolar, al cual pasaron a depender todas las escuelas especiales del país. En 1942 se creó la primera Escuela Diferencial para niños y jóvenes con discapacidad mental en la Ciudad de Buenos Aires, en 1959 el Instituto Experimental del Mogólico, ambas instituciones educativas bajo programas de enseñanza fundamentados desde el modelo funcional, basado en la rehabilitación conocido como médico-estadístico. Es modelo médico porque considera los trastornos mentales mediante el diagnóstico diferencial. Este tipo de diagnóstico exige formación específica en psicopatología y en la clasificación de trastornos, determina la causa u origen de la patología y la psicología determina estadísticamente el grado o medida de la enfermedad a partir de la relación normalidad-anormalidad.

En 1970, en nuestro país, continuaba la dualidad entre medicina y pedagogía para la atención de niños discapacitados, si bien en la década de 1960, en Europa se había acordado que la medicina curaba y la pedagogía educaba (Limeres y Tomé, 1999).

En el año 1981, declarado como el Año Internacional de los Impedidos, por las Naciones Unidas (ONU), se produjeron cambios cualitativos en la educación general y en la educación especial. Desde una concepción educativa de los alumnos centrada en el déficit y en las limitaciones se pasó a otra de carácter activo-dinámico, en la que el vínculo entre el individuo y la sociedad fue de carácter interactivo. Surgieron los términos normalización, integración y más tardíamente el de necesidades educativas especiales, que se incorporaron no sólo a las prácticas institucionales y de aula, sino también a las de las políticas

educativas. “Si bien a partir de 1950 empiezan a aparecer ayudas individualizadas ubicadas en la misma comunidad y dirigidos mayoritariamente por asociaciones de padres de deficientes. Estos servicios se desarrollarán con mayor intensidad en la década de los 60” (Arnaiz, 2003, p. 46). De esta manera surgió la era de la normalización, en Europa y Estados Unidos. Se inició un nuevo período en la Educación Especial.

Estos cambios tuvieron como consecuencias:

- Resaltar la preocupación educativa.
- Poner de manifiesto el carácter relativo que implica el término n.e.e.
- Explicitar que la causa de las dificultades de aprendizaje de los alumnos tienen un origen interactivo, entre otros aspectos los de enseñanza y aprendizaje
- Y obligar a referir las necesidades de los alumnos en relación con el currículo escolar, lo cual no es peyorativo para los niños (Lus, 1995).

Se inició, años más tarde, en Argentina, la integración de niños con n.e.e. en las escuelas comunes. La propuesta fue que los maestros de educación especial debían asumir la función de estimular y organizar el apoyo en las aulas regulares. Se los llamó a estos promotores de apoyo, maestros colaboradores o maestros de métodos o de recursos (Porter, 1988; Stainback y Stainback, 1990; Thousand y Villa, 1999), en Argentina maestros integradores.

Desde fines de la década del 80, particularmente en el 90, surgió en Estados Unidos de Norteamérica, Europa, Latinoamérica y, en el año 2000 en

Argentina, el movimiento de la Educación Inclusiva, asumido como principio rector de la educación en la nueva Ley de Educación Nacional del 2006, a partir de este nuevo marco normativo se definió la Educación Especial en Argentina “como un conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyo educativo, especializados y complementarios, orientados a la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje para quienes presenten discapacidades” (Ministerio de Educación de la Nación, 2009, p.20).

3. LAS ESCUELAS DE RECUPERACIÓN EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. SU ORIGEN Y ACTUALIDAD

En Argentina, en 1969, se creó en la Ciudad de Buenos Aires la primera escuela de recuperación con la intencionalidad de atender a alumnos con defectivos pedagógicos para niños de centros primarios regulares que presentaban dificultades en el momento de aprender o que formaban parte del llamado, por el sistema educativo formal, fracaso escolar, particularmente en el área del lenguaje hablado y escrito. En el año 2006 se las definió, a dichas instituciones, como las “dirigidas a alumnos con n.e.e. (déficit de aprendizaje) causadas por factores orgánicos, psicológicos o sociales, de carácter transitorio o permanente. Los alumnos cursan el nivel primario (1° a 7° grado) y al finalizar sus estudios pueden continuar el proceso de enseñanza en Educación Media” (Dirección de Educación Especial, 2005, p.5).

Las escuelas de recuperación han sido instituciones educativas que brindaron enseñanza a niños y jóvenes con n.e.e. que requirieron de una atención específica con particular referencia a su origen psico-físico y/o social. Desde esta

definición se identificó la palabra recuperación, durante 40 años, a aquellas instituciones depositarias de la segregación, y rotulación de los alumnos que no aprendían en la escuela común, de igual manera que el término medio de sus pares.

Sin embargo esta concepción de escuela se ha ido modificando aproximándose más a una institución de apoyo junto a otros servicios educativos, más cercana a la perspectiva de la educación inclusiva. Recientemente en el 2014, se las caracterizó como aquellas que:

Están dirigidas a niños/as con edades comprendidas entre los 6 y los 14 años que presentan dificultades en el proceso de aprendizaje y requieren de una flexibilidad en la enseñanza. Se promueve una transitoriedad en esta modalidad, con el objetivo de ingresar o reingresar en la modalidad común del nivel primario. Por otra parte, estas escuelas coordinan a los/as Maestros/as de Apoyo Pedagógico que desarrollan acciones en las escuelas comunes de nivel primario, principalmente, y de nivel inicial, en los distritos escolares correspondientes a cada escuela de recuperación. Asimismo, disponen de Maestros/as de Apoyo a la Integración que desarrollan configuraciones de apoyo en escuelas de distintas modalidades de nivel primario y medio (Dirección de Educación Especial, 2014, p.5).

En la Ciudad de Buenos Aires funcionan 49 escuelas especiales, de ese total 16 son de recuperación destinadas a atender a alumnos de nivel primario, evaluados genéricamente como con problemas de aprendizaje. Las otras escuelas especiales abordan la enseñanza de personas con discapacidad: intelectual, visual, auditiva, motora y con trastornos del espectro autista (TEA).

También se incluyen las escuelas domiciliarias y hospitalarias. El objetivo fundacional de las escuelas de recuperación fue atender a los alumnos denominados con defectivos pedagógicos, esto es, “todo alumno repitente y calificado de insuficiente en la escuela común” (Res. N° 925, 1969, p.11).

Desde 1970 comenzaron a crearse otras escuelas de recuperación, la mayoría de ellas durante gobiernos militares. Los destinatarios fueron “aquellos sujetos no incluibles en escuelas diferenciales y con problemática especial para la escuela común (...), considerando que una vez superadas las dificultades, podrían reintegrarse a su escuela de origen” (Dubrovsky, Navarro, Rosenbaum, 2003, p. 2). En la actualidad las 16 escuelas de recuperación en la Ciudad, están distribuidas en diferentes barrios. Su organización funcional es similar a las escuelas comunes, cuentan con un equipo directivo constituido por director/a, vicedirector/a y un secretario/a; en su mayoría son de jornada simple; funcionan en dos turnos de 4 horas cada uno con rotación de alumnos y docentes. Se registran algunas excepciones con la modalidad de escuelas de doble jornada.

Los docentes de grado deben ser profesionales de formación terciaria, universitarios o no universitarios, profesores en diferentes especialidades además de maestros de escuelas comunes. Las instituciones están organizadas de 1° a 7° grado, no incluyen nivel inicial ni post-primario. Una de las diferencias con la escuela regular es que cada escuela de recuperación cuenta al menos con dos gabinetes interdisciplinarios, cuyos profesionales integrantes son psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos y trabajadores sociales, responsables del ingreso y egreso de los alumnos, como así también de llevar adelante los

proyectos de integración en las escuelas comunes de la zona a los que pertenecen los alumnos derivados.

El mapa da cuenta de la distribución de las escuelas especiales públicas de gestión estatal, no privadas, en la Ciudad de Buenos Aires, incluidas las de recuperación (Ver Figura 1).

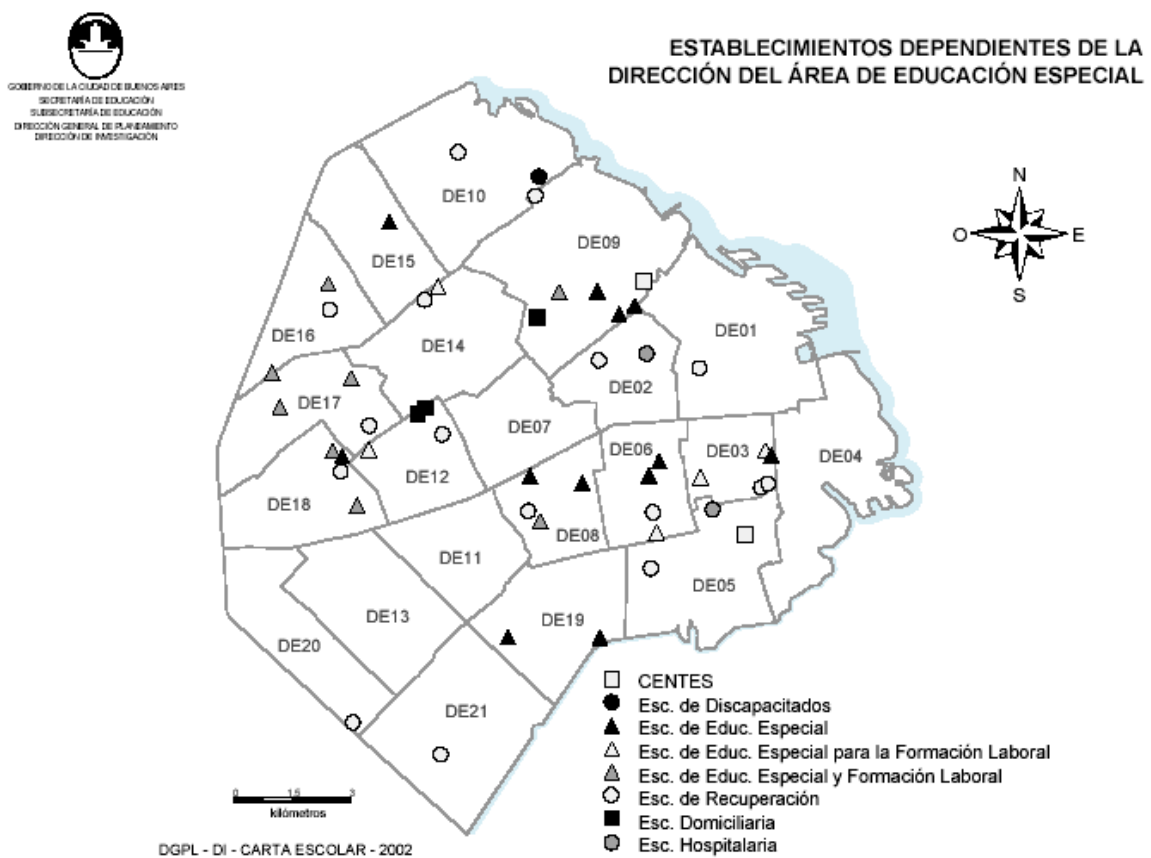


Figura 1. Escuelas de recuperación en la Ciudad de Buenos Aires.
Fuente: Departamento de Estadística de la Dirección de Investigación de la Secretaría de Educación, 2005. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Las escuelas de recuperación se crearon en pleno proceso político militar en nuestro país. Desde este hecho histórico se puede comprender el mandato

fundacional de separar los “normales” de los anormales institucional y educativamente, de clasificar, rotular, acatar y homogeneizar. Esta situación produjo que actualmente convivan diversos modelos de enseñanza desde el más tradicional (paradigma del déficit), hasta los más recientes, como el socio-constructivo, que es uno de los fundamentos del paradigma de la inclusión.

A principios de la década del 2000, la tendencia de un modelo segregacionista, paralelo entre escuela común y especial, en el sistema educativo formal de la Ciudad de Buenos Aires fue un hecho de la realidad observable a partir de los sistemas de diagnóstico, estudio y derivación de alumnos considerados con dificultades en el aprendizaje en los diferentes niveles de enseñanza, a través de la intervención de diversos equipos interdisciplinario tal como lo mencionan Baquero (2000); Dubrovsky et al. (2003) y Lus (1995).

Como consecuencia de las políticas internacionales, a principios del presente siglo, se acrecentaron las exclusiones de numerosos grupos sociales y quedó en evidencia el deterioro de las situaciones laborales lo cual permitió observar:

Un crecimiento de la población que carece de contención familiar. Retomando la idea de que la escuela común no está preparada para atender este perfil de alumno, se produjo un crecimiento de la población excluida de la escuela común y contenida en el marco de las escuelas de recuperación (Dubrovsky et al., 2003, p. 3).

Desde el punto de vista de la integración, actualmente, las escuelas de recuperación, por medio de sus equipos y normas vigentes, ofrecen modelos de funcionamiento que pueden ser caracterizados por diferentes estilos de servicios:

- *Maestro/a Integrador/a*: Cumple funciones dentro de la escuela común colaborando y sosteniendo los proyectos de integración de algunos/as alumnos/as, en forma individual o grupal, apoyando los procesos pedagógicos consensuados entre las escuelas comunes de nivel inicial y primario, y la escuela especial o de recuperación.
- *Maestro/a de Apoyo Pedagógico*: Son docentes que trabajan en las escuelas primarias comunes, dentro de la actividad de clase, con alumnos/as que presentan modalidades de aprendizaje que implican el desarrollo de estrategias pedagógicas particulares.
- *Maestro/a de Apoyo Psicológico*: Son docentes psicólogos o psicopedagogos cuyas intervenciones se realizan en aquellos casos en que los niños/as que concurren a Escuelas del Área Común y que efectivamente no hay dudas que pertenecen a esta modalidad, necesiten durante un tiempo y de manera transitoria, sostenerse en una relación uno a uno con un adulto para facilitar la inserción y/o inclusión de un alumno a la vida institucional.
- *Maestro/a Psicólogo/a Orientador/a (M.P.O)*: Son docentes psicólogos o psicopedagogos que asisten a alumnos/as que tienen escolaridad en los Centros Educativos para Niños/as con Trastornos Emocionales Severos (CENTES) y se encuentran en proceso de integración en escuelas comunes. Asimismo, trabajan con aquellos niños de escolaridad primaria regular que pueden, por alguna circunstancia, presentar dificultades

emocionales interviniendo de forma preventiva. En ambos casos, se elaboran conjuntamente estrategias para la mejor integración del alumno.

- *Los Asistentes Celadores* para discapacitados motores contribuyen a garantizar la inclusión de los/as alumnos/as con discapacidad motora en las diferentes áreas y niveles del sistema educativo. Tienen como objetivos favorecer la participación de los alumnos asistidos en las actividades de clase, institucionales y extra-programáticos, colaborar con aquellos alumnos que requieren la adecuación de los instrumentos pedagógicos implementados por los docentes, atendiendo a la singularidad de cada situación y problemática y asistir a los alumnos en las prácticas de higiene y alimentación contribuyendo y promoviendo en todo momento el autovalimiento y la independencia.
- *Los Intérpretes de Lengua de Señas Argentina* buscan integrar a los/as alumnos/as sordos en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo a través de la presencia de un intérprete de Lengua de Señas Argentina, (LSA). Los intérpretes de LSA tienen como objetivo facilitar la transmisión de los contenidos curriculares y ser agentes de comunicación e integración entre las personas sordas hablantes de Lengua de Señas Argentina y las personas oyentes hablantes del español. (Dirección de Educación Especial, 2008).

La Dirección del Área de Educación Especial del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires cuenta así mismo con un dispositivo para la integración escolar que brinda servicios a las escuelas en los niveles inicial, primario y secundario de algunos Distritos Escolares, y lo implementa por medio

de los Centros Educativos de Recursos Interdisciplinarios (CERI). Sus intervenciones están orientadas a evitar fracasos escolares en la escuela común a acompañar y facilitar los procesos de integración, a realizar diagnósticos psico-educativos y a brindar una orientación escolar a niños y niñas en edad escolar derivados a distintas instancias (educativas, judiciales, etc.) o por demanda espontánea, con o sin n.e.e. de los distintos distritos escolares.

Existen en el área educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad, dependientes de la Dirección de Educación Especial, cuatro Gabinetes Centrales conformados por equipos interdisciplinarios, y cuatro Centros Educativos Terapéuticos que tienen por objetivo detectar y atender a niños/as de 0 a 5 años con n.e.e. pertenecientes a sectores poblacionales en situaciones de riesgo socio-ambiental que requieren de apoyos específicos para su inserción o reinserción en el sistema educativo. Desde estos modelos se continúa asistiendo con particular énfasis individualmente y no en grupo. No se considera la dimensión social como variable interviniente entre todos los involucrados, alumnos, docentes y comunidad.

La primera escuela de recuperación fue creada para recibir a “todo alumno repitente y calificado de insuficiente en la escuela común” (Res. N° 925/69). Para ello los equipos interdisciplinarios, particularmente los psicólogos tuvieron responsabilidad en estos hechos.

A la hora de evaluar a los alumnos rotulados por la escuela común como con dificultades en sus aprendizajes, algunas prácticas psicológicas han tenido un

“sesgo” hacia modalidades de funcionamiento profesional de carácter clínico individual, lo que ha centralizado más su accionar en evaluar lo que no tenían y no en lo que podían los alumnos, este modelo de operar, de base médico, ha tenido severas consecuencias en los ingresos y en las diferentes derivaciones de los niños y jóvenes con dificultades, particularmente hacia las escuelas especiales, entre ellas las de recuperación (Baquero, 2000, p.13).

El hecho descrito trajo como consecuencia que, frente a los elevados índices de repetición y deserción en la escuela común y la derivación de estos alumnos a las escuelas especiales y de recuperación, se pusiera en cuestionamiento la educabilidad de los que allí aprendían, todo ello favorecido por las bajas expectativas de los docentes que los abordaban.

La perspectiva actual del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en relación a la educación especial y la atención educativa de sus alumnos, se focaliza en tres ejes:

- Instituciones Educativas.
- Integración Escolar.
- Orientación Educativa.

El primer eje, las instituciones educativas involucradas, brindan atención educativa de nivel inicial y primario a niños/as y adolescentes con diferentes tipos de discapacidades en edades comprendidas entre los 45 días y los 18 años. Se desarrollan esencialmente proyectos pedagógicos de acuerdo con las singularidades de los alumnos o grupo de atención. Asimismo se brinda atención

educativa a jóvenes y adultos sin límite de edad que pertenecen a otros niveles o modalidades educativas.

El segundo eje, la integración escolar, constituye uno de los fundamentales de la gestión de Educación Especial en la Ciudad e implica la posibilidad de inserción educativa en la escuela común de los niños/as con discapacidad o restricciones cognitivas, conductuales, sensoriales o motoras. Se plantea como una tarea en equipo desde la Dirección de Educación Especial la forma colaborativa con los profesionales de otras áreas, niveles y modalidades educativas.

Finalmente, el tercero y último eje, la orientación educativa, está organizado a través de cuatro gabinetes conformados por equipos interdisciplinarios, que tienen como función, entre otras, orientar la trayectoria escolar de niños/as, y jóvenes con discapacidad, o algún tipo de restricción conductual o cognitiva, a fin de definir la modalidad escolar más adecuada. Los Gabinetes Centrales dependen directamente de la Dirección de Educación Especial.

La educación impartida, en todos sus niveles y modalidades, por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires a través del Ministerio de Educación se encuadra en el principio que rige la Ley de Educación Nacional: la educación inclusiva. Se puede afirmar que su implementación se encuentra en una etapa de intencionalidad política, de organización en vías de realización aunque en la práctica queda restringida al plano de la derivación de alumnos y asesoramiento a docentes a través de diferentes intervenciones y propuestas de

configuraciones de apoyo para promover los principios de calidad y equidad educativa en todas las escuelas de educación común y especial (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad, 2015).

En este proceso de transformación iniciado, cabe destacar que en diciembre del 2014 la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires promulgó la Ley Nº 5206/14 en cuyo Artículo 1º dice: “Modificase El Estatuto del Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Ordenanza 40.593 y sus modificaciones) reemplazando en todas sus partes la expresión AREA DE LA EDUCACION ESPECIAL por MODALIDAD DE EDUCACION ESPECIAL, conforme a la denominación empleada en la Ley de Educación Nacional 26.206” (Ley 5206, 2014, p. 1).

En realidad esas ideas no son nuevas. Lo nuevo brota de lo viejo. Si una educación posmoderna fuera posible mañana será porque hoy en el interior de lo moderno, en la crisis, los elementos de una nueva educación está surgiendo (Gadotti, 1998, p.234).

A modo de síntesis del capítulo 1 de esta investigación se indica que se inició conceptual y teóricamente el camino a la escuela desde sus orígenes en el mundo hasta el presente con particular referencia a la Argentina. Schola fue como se la denominó en Grecia en el siglo V antes de Cristo, tuvo el significado de tiempo libre, siglos más tarde por oposición al juego, al ocio se la designó como el lugar de estudio. Fue la escuela creada por la burguesía europea entre los siglos XIII y XV quien le dio el sello en sus fines y organización a las actuales. En el caso de Argentina la impronta fundacional fue dada por las órdenes

religiosas de franciscanos, dominicos y más tarde, jesuitas las cuales se caracterizaron por su masividad, disciplinamiento y homogeneidad en sus enseñanzas. En ese contexto de la escuela para todos, ideal pansófico de fines del siglo XIX, principios del XX surgieron las escuelas especiales en Argentina. En el año 1921 se fundó la primera escuela especial. Décadas más tarde, en 1969 se creó la primera de recuperación, institución educativa centrada en un modelo de enseñanza psico-patológico quien a partir de 1980 adoptó como propuesta educacional la integración regida por el principio de normalización, transitando en los últimos años a una concepción más inclusiva. Fue el cambio de denominación de escuelas de recuperación a escuelas integrales interdisciplinarias a fines del 2014 un indicador del cambio a un paradigma más cercano a una escuela primaria única, común y especial, para todos.

Capítulo 2

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA:

EL CAMINO SE INICIÖ

INTRODUCCIÓN

Abordar la crisis educativa actual y hacer referencia a la construcción de un nuevo paradigma educativo, como lo es la educación inclusiva, implica remontarse a mediados del siglo XX. Las dos guerras mundiales, los fenómenos histórico-políticos y las transformaciones socio-culturales que se produjeron, determinaron la ruptura de una escuela con características modernas, hegemónica, igual para todos, a otra posmoderna abierta a la diversidad. Surgió un nuevo movimiento cultural para la época, primero se manifestó en las artes, en el cine, la música y luego se extendió a otras áreas del conocimiento, fue el movimiento llamado Pos-modernidad, que se inició convencionalmente a partir de la década de 1950 que se caracterizó por la crisis de los paradigmas³.

La crisis educativa, particularmente, hace referencia a la crisis de la escuela moderna que se resiste a los cambios planteados por la posmodernidad a partir de las nuevas demandas en lo político, en lo filosófico, en lo económico, en lo social y particularmente en lo pedagógico-didáctico.

En el marco de la posmodernidad Gadotti (1998) “niega el sistema, para que se afirme el individuo, lo diferente, lo atípico” (p. 215). Las atrocidades de la Segunda Guerra Mundial dieron cuenta de la ruptura de los ideales del siglo XIX, este nuevo clima cultural tuvo una serie de características, entre otras:

³ “Realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, 2004, p. 85).

- El escepticismo, precisamente, por descreimiento en la razón y por todo aquello que la misma pueda proporcionar, mientras que surge una gran valoración por las sensaciones e intuiciones.
- El neofilismo, un amor desbordado de lo nuevo por el mero hecho de ser reciente e inédito.
- El consumismo, como una nueva libertad de hacerse con todo en contra del pensamiento del ahorro.
- El esteticismo, o una supra-valoración de la imagen frente a la ética.
- El oportunismo u ocasionalismo, el vivir el aquí y ahora. No hay perspectivas de futuro, todo es el presente. Y este presente se construye reciclando (la era del plástico), el pasado.
- El ahistoricismo y fin de la historia para comprender el mundo a través de ella y proyectar un futuro.
- Y el individualismo exacerbado, o sea, vivir para uno mismo frivolizando los vínculos e incluso los sentimientos.

Estos hechos que conmovieron al hombre del siglo XX no produjeron, en general, cambios significativos en la escuela moderna:

Cuando se cuestiona el mismo sentido de la escuela, su función social y la naturaleza del quehacer educativo, (como consecuencia de las transformaciones y cambios radicales tanto en el panorama político y económico, como en el terreno de los valores, ideas y costumbres que componen la cultura, o las culturas de la comunidad social), los docentes aparecemos sin iniciativa, arrinconados o desplazados por la arrolladora fuerza de los hechos, por la vertiginosa sucesión de acontecimientos que ha convertido en obsoletos nuestros contenidos y

nuestras prácticas [...] Parecemos carecer de iniciativa para afrontar exigencias nuevas porque, en definitiva, nos encontramos atrapados por la presencia imperceptible y pertinaz de una cultura escolar adaptada a situaciones pretéritas (Pérez Gómez, 1999, p. 16).

Es necesaria una nueva institución escolar que deberá ser la resultante del cruce de diferentes: culturas, significados, valores, costumbres, rituales, instituciones, objetos y sentimientos (materiales y simbólicos) que incluya la vida individual y colectiva de la comunidad, de la escuela en su totalidad y del aula en particular, definida esta última como comunidad para aprender. La escuela única debe ser ecológica, sistémica, holística, totalizadora. Desde esta nueva perspectiva y, en este otro recorrido de la educación y la sociedad transitará de una escuela etiquetadora y segregacionista a otra que hoy dice integrar e intenta incluir. Se pasó de valorar el contenido, la eficiencia, la racionalidad, los objetivos, los métodos, las técnicas y los instrumentos a privilegiar el significado, la intersubjetividad, la pluralidad, junto a la igualdad y la unidad, la finalidad. El conocimiento deja de acumularse a través del ejercicio de la memoria y repetición, que caracterizó la escuela de ayer, para profundizarlo y hacerlo esencialmente significativo al estudiante de hoy (Gadotti, 1998). Se pasó de la homogeneidad a la complejidad, de la uniformidad e imposición de valores y contenidos universales al respeto por las diferencias, a considerar esencial tomar en cuenta la identidad y las singularidades. La respuesta a esta nueva demanda de la sociedad toda hoy está en el mismo sistema educativo, en la escuela, en los alumnos, en la gestión, en las teorías de enseñanza y en las prácticas de las aulas. Es necesario entonces un nuevo paradigma organizativo, no ordenado verticalmente sino

articulado horizontalmente, se trata de llevar a cabo un trabajo colaborativo. Se gestionan sistemas horizontales. El trabajo se organiza en equipos relacionados entre sí y a su vez vinculados con otros subsistemas que también mantienen relaciones y articulaciones con organismos e instituciones. Se trata de construir redes intra e interinstitucionales.

Se pasó, educativamente, de un modelo de enseñanza uniforme, igual para todos, a otro que debe respetar las diferencias, valorarlas y abordarlas. Este hecho implica una toma de conciencia ante el nuevo alumno, el de la posmodernidad, que conoce, investiga y aprende de manera distinta, lo cual determina la necesidad de una formación docente centrada en el niño y su contexto, pasar de la cultura del individualismo a la de la colaboración, trabajar con el otro, con los otros.

El desafío consiste ahora en formular las condiciones de una escuela para todos.

Todos los niños y jóvenes del mundo tienen derecho a la educación no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños, es el sistema escolar de un país el que hay que ajustar para satisfacer las necesidades de todos los niños (UNESCO, 1994a, p. 65)

Se piensa en una escuela contextualizada, totalizadora, integradora, inclusiva y en un sistema educativo que acompañe y posibilite toda esta conceptualización. Significa que va a tener en cuenta las singularidades, el

entorno a partir de todos, una escuela con calidad y equidad. La propuesta es holística, en su acepción más general, completa, entera. Desde esta perspectiva, se requiere superar algunas de las limitaciones del sistema formal, en particular, las referidas a la contextualización, estableciendo la necesidad de una escuela inserta en su contexto social y cultural, que de esta manera no sólo tenga en cuenta las características culturales del medio, sino también los saberes de la población que atiende, considerando los problemas educativos inherentes a la tarea pedagógica. Este tipo de modelo institucional se constituye en una alternativa de organización y supervisión escolar. Se trata de un sistema global de ayuda, que involucra a todos y no se produce de manera difusa sino que requiere una acción productiva conjunta. El aula, como espacio de encuentro, también ha sufrido sus modificaciones, el maestro debe intervenir en sentido constructivo, y brindar al educando la oportunidad de integrarse en procesos de colaboración. Para llevar a cabo esta propuesta totalizadora, se requiere de un entorno físico que le dé sustento. El entorno debe obedecer a un plan en el que no se puede dejar de considerar ni los problemas de espacio ni los materiales didácticos.

La investigación demuestra la penetrante influencia del entorno en las actitudes y actividades de los docentes y de los alumnos. El aula no es sólo encuentro y producción de significados sino que también requiere de recursos en relación a los mismos. Este modelo de escuela determina una dinámica interpersonal, interactiva, cooperativa, de equipo. La verdadera transformación de la escuela debe estar acompañada no solo de nuevas prácticas, nuevos proyectos, sino también de nuevos estilos de gestión, administración y

organización. La escuela del siglo XX, de ayer, fue exitosa para su época porque era coherente con las demandas de la sociedad y consigo misma.

Queda abierto el desafío para la de hoy, siglo XXI.

1. DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES A LAS BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

La propuesta es construir un sistema educativo más inclusivo, para todos los niños, jóvenes y adultos inmersos en contextos de exclusión. La educación debe ser un factor de cohesión social para ello debe tomar a la diversidad como un valor positivo, esto es, como entendimiento mutuo entre los ciudadanos. Debe evitar que ella misma sea factor de exclusión, para lo cual es necesario transformar el sistema educativo en un único sistema para todos.

El modelo de educación inclusiva supone la implementación sistémica de una organización educativa que disponga de las características y posibilidades necesarias para atender al conjunto de la población escolarizada... Además, la educación inclusiva debe constituir un núcleo aglutinador de la sociedad, que colabore activamente con el centro educativo para que este se convierta en una comunidad de aprendizaje real (Casanova, 2011, p.31).

En síntesis, se transitó desde una escuela común, del siglo XIX, fundacionalmente homogénea, igual para todos, en la cual predominó “la selección, la clasificación, la jerarquización de los alumnos” (Rendo y Vega, 2006, p. 99), a otra que dio paso a una nueva concepción educativa para la atención a

la diversidad con particular referencia a las personas con discapacidad, se conoció con el nombre de integración. Este movimiento respondió al principio de la normalización, comprendida como aquella concepción que determina que toda persona con n.e.e. tiene derecho a vivir en condiciones tan normales como sea posible, a participar en todos los ámbitos al igual que el resto de los ciudadanos, recibiendo para ello el apoyo educativo de los profesionales especializados. “Esta nueva trayectoria de la Educación Especial se caracteriza por una serie de principios que se generan en los países escandinavos (Dinamarca y Suecia). En primer lugar cabe destacar el principio de normalización, principio operativo de la integración escolar” (Arnaiz, 2005, p.14), que es definido como lo opuesto a la segregación: Implica vivir en condiciones tan normales como sea posible, acrecentando la perspectiva de la interacción, colaboración y participación. El auge de la integración en su accionar y debido a los resultados investigados de la misma, generó interrogantes que cuestionaron algunos constructos sociales en relación a la educación especial, entre otros:

- ¿Es la escuela especial el único lugar educativo formal para un niño con n.e.e.?
- ¿Los niños con dificultades aprenden más y mejor en la escuela especial con grupos homogéneos en patología o en la escuela común con grupos diferentes?
- ¿La escuela especial desde el punto de vista curricular ofrece el mismo espectro de ofertas que la escuela común?
- ¿La escuela especial responde al principio de calidad de vida?
- ¿Lo importante es la cantidad de recursos o la calidad e implementación de los mismos?

- ¿El maestro común sólo atiende a los niños sin problemas y el de educación especial a los niños que no pueden aprender como la gran mayoría?

Un nuevo concepto surgió en la era de la integración (1978), fue el de n.e.e., caracterizadas como: “las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizajes establecidas en el Diseño Curricular” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1998, p. 1), superador de las denominaciones universales que se venían utilizando en el mundo educativo para designar a personas con discapacidad, entre ellas: deficiente, disminuido, inadaptado, minusválido. Mary Warnock, su gestora, que presidió la Comisión Británica de investigación sobre educación especial entre 1974-78, sugirió el abandono de ciertos nombres y prácticas referidas a categorizar a las personas con discapacidad a partir de su patología y poner el énfasis en aspectos interactivos entre el individuo y el medio. Fue un paso esencial hacia la ratificación de la integración como estrategia pedagógica.

En 1994, la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales establecieron la necesidad de que la escuela dejara de ser sólo para algunos niños, con una particular impronta homogeneizadora, para pasar a ser de todos, “independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras” (UNESCO, 1994a, p. 59), reconociendo la diversidad no sólo cognitiva, si no también emocional, motivacional, social, como una condición de los que asisten

a ella. Se consolidó, en consecuencia, el camino de la integración escolar hacia el de la inclusión educativa. Se pasó de un abordaje educativo individual curricular para las personas con discapacidad, que se correspondió con el concepto de n.e.e., o sea del paradigma de la integración a otro social curricular, el que centró las dificultades no en el individuo sino en el contexto a través de un nuevo término, el de barreras al aprendizaje y la participación, concepto este último que implica estar, dar y recibir, tres dimensiones que hacen a los fundamentos de la educación inclusiva (Echeíta, 2006). La inclusión no es sinónimo de integración, es una manera diferente de describir, identificar, evaluar e intentar diluir las dificultades que se presentan a diario en la escuela en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Identificar a un alumno con n.e.e. genera expectativas más bajas por parte de los docentes, implementándose prácticas de enseñanza que tienen limitaciones como modelo para resolver esas supuestas dificultades.

El uso del concepto de barreras al aprendizaje y la participación, Implica un modelo social frente a las dificultades de aprendizaje y la discapacidad... De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas (Echeíta, 2006, p.94).

La inclusión es “entendida como aquella que intenta construir un camino alternativo al de la integración escolar” (Tomé, 2010, p.31), no es una ilusión sino una práctica educativa de permanente construcción.

La inclusión y el respeto por la diversidad no son principios limitados a los estudiantes con discapacidades o a los estudiantes con talento; las diferencias de raza, religión, etnia, entorno familiar, nivel económico y capacidad están presentes en todas las clases. En las aulas inclusivas, los compañeros pueden aprender y ayudarse entre sí en todas estas dimensiones con una instrucción eficaz y un apoyo fuerte (Arnaiz, 1996, p.6).

La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación. La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo. El mismo alumno puede tener dificultades en una escuela y no en otra, dependiendo de cómo se aborden en cada una los obstáculos, las barreras. “La escuela tiene, por tanto, un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía en desigualdades sociales, produciéndose un círculo vicioso difícil de romper”

(Blanco, 1999, p.22). Esto significa que si la escuela puede generar dificultades, también está en sus manos poder evitarlas (Ver Tabla 2).

Tabla 2
La escuela integradora y la escuela inclusiva: sus características

UBICACIÓN EDUCATIVA	ESCUELA INTEGRADORA	ESCUELA INCLUSIVA
NIÑO	Orientado tan cerca de lo normal como sea posible.	El niño se mira como es.
ESCUELA	Una escuela "regular" seleccionada.	Cualquier escuela de la comunidad.
CURRICULUM METODOLOGÍA	Centrada en la asignatura.	Centrada en el niño.
SOSTENIBILIDAD	No prueba ser sostenible.	Sostenible.
OPORTUNIDADES DE PARTICIPACIÓN	Parcial.	Igual para todos los niños.
DERECHOS DEL NIÑO A LA EDUCACIÓN	Se reconoce el derecho, pero no se cumple.	Cumplidos al día.
PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES Y DE LA COMUNIDAD	Mínima.	Participan en todo.
MAESTRO	<ul style="list-style-type: none"> - Maestro de la clase. - Maestro de recursos u orientador escolar. - Especialista. 	Maestro de la clase.
AUTOESTIMA	Se siente mejor.	Se siente muy bien cerca de sí mismo.
RECURSOS DEL AMBIENTE	Inmodificable.	El menor ambiente restrictivo para todos los niños.

Fuente: Pardo (1998).

1.1. Indicadores a tener en cuenta de una escuela primaria, común y de recuperación, a una escuela inclusiva

Los procesos de cambio de una escuela convencional a una inclusiva, exige la búsqueda de acuerdos entre todos los actores que en ella participan para que conjuntamente puedan evaluar necesidades y planificar acciones que permitan superar obstáculos e identificar facilitadores con el fin de construir una escuela con y para todos. Es necesario en este proceso de transformación proponer proyectos educativos colectivos, institucionales, curriculares, de aula, factibles de implementación y realización.

Un proyecto más que un producto en sí, orienta un modo particular de organización y funcionamiento escolar, tensa la institución a identificar problemas, a problematizar situaciones naturalizadas, a explicitarlas, a priorizarlas, a recabar información en forma sistemática, a analizar los problemas y genera respuestas de resolución, ensayarlas y evaluarlas (Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, año 2008, p. 7).

Para lograr las modificaciones previstas es necesario comenzar por la auto-evaluación de cada institución. “Un proyecto, para constituirse en una herramienta mejora de la escuela, y no en una mera declaración de intenciones, debe partir de una indagación o reconocimiento de la institución en que se origina” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2008, p. 10).

Continuando con los aportes del documento del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Orientaciones para la elaboración del proyecto escuela (2008) y de Pilar Sánchez (2005) en relación al proyecto escuela y proyecto curricular institucional, es condición en primera instancia reconocer las características de cada escuela, para abordar el desarrollo curricular desde una perspectiva inclusiva. Por ello es aconsejable considerar una serie de indicadores a partir de determinadas dimensiones, ellos son:

Proyecto escuela.

1. Contexto sociocultural:

- ¿Con qué condiciones físico ambientales contamos?
- ¿Cuál es el nivel socio-económico y cultural de la zona?
- ¿Con qué recursos del entorno podemos contar?
- ¿Existe alguna problemática social relevante?

2. Características de los alumnos:

- ¿Cuáles son las características de los alumnos en los diferentes aspectos del desarrollo?
- ¿Cuál es su nivel de competencia curricular?
- ¿Qué intereses y motivaciones predominan?
- ¿Qué expectativas existen hacia el centro educativo?
- ¿Existen alumnos pertenecientes a diversas culturas, etnia, religión o grupos sociales?
- ¿Cuáles son los tipos de necesidades educativas más frecuentes?, (comunes, individuales, colectivas, especiales)

3. Análisis del currículo vigente:

- ¿Responden los objetivos generales del ciclo a las necesidades del contexto y de los alumnos?
- ¿Qué aspectos sería necesario introducir o matizar?
- ¿Son suficientes y adecuados los objetivos y los contenidos propuestos?
- ¿Qué objetivos y contenidos son susceptibles de mayor desarrollo?
- ¿Qué objetivos y contenidos es necesario introducir o priorizar?
- ¿Son adecuados los métodos y las estrategias seleccionadas?
- ¿Cuáles son los criterios para la formación de grupos?
- ¿Son adecuados los criterios de evaluación?

4. Recursos materiales y espacios:

- ¿Son adecuados los criterios que utiliza el equipo docente para la selección de materiales?
- ¿Se cuenta con criterios para su adaptación?
- ¿Favorece la distribución de espacios la autonomía de los alumnos?

5. Equipo docente:

- ¿Cuál es la política educativa de la escuela? ¿Es coherente con su historia y su cultura?
- ¿Qué actitudes, expectativas y sensibilidad existen ante las diferencias?
- ¿Qué niveles existen de coordinación y cooperación?
- ¿Cuál es el grado de implicación de los tipos de apoyo en la organización de la escuela?
- ¿Qué necesidades de formación existen respecto a la atención a la diversidad?

Proyecto curricular institucional.

1. *En relación a los equipos profesionales intervinientes en la escuela:*

- Facilitar la incorporación de nuevos profesionales (maestro/ profesores de apoyo) a las estructuras organizativas institucionales.
- Establecer las coordinaciones fundamentales en la escuela en relación a tarea y tiempos.
- Determinar claramente las funciones y responsabilidades de los diferentes equipos intervinientes de la comunidad educativa con respecto a los tipos de necesidades educativas que se presenten en la escuela.
- Destacar la relevancia de tener altas expectativas de los equipos profesionales intervinientes respecto a los alumnos con los diferentes tipos de necesidades educativas.
- Tratar de conseguir una mayor implicación de los padres de los alumnos en la dinámica de la escuela.
- Mejorar la formación y la especialización de los docentes respecto a las los diferentes tipos de necesidades educativas.
- Tomar medidas para mejorar la dinámica de trabajo en equipo.
- Introducir modificaciones en el modelo de agrupamiento de alumnos que potencien el trabajo colaborativo.

2. *En relación a los recursos y materiales:*

- Proponer las modificaciones arquitectónicas en la escuela para garantizar tanto la movilidad y la autonomía dentro de la misma como su acceso físico.

- Instalar indicadores sencillos por la escuela para facilitar la localización de los espacios y la orientación de los alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación.
- Introducir cambios en la distribución, disposición y utilización de los espacios.
- Tomar decisiones con respecto a la ubicación de los alumnos con los diferentes tipos de necesidades educativas en el aula, para que se compensen al máximo sus dificultades.
- Proponer la creación de un aula de recursos.
- Ajustar las demandas de mobiliario y materiales didácticos generales para la escuela a las necesidades de todos los alumnos.

3. Adaptaciones en el proyecto curricular institucional:

- Adaptaciones en objetivos y contenidos.
- Redefinir los objetivos generales de ciclo y los de los distintos contenidos desde las propias finalidades educativas y los diferentes tipos de necesidades educativas existentes en la escuela.
- Explicitar objetivos y contenidos contextualizados.
- Dar prioridad a determinados objetivos y contenidos.
- Establecer cambios en el cronograma o en la secuencia o en ambos.
- Introducir objetivos y contenidos adaptados a los diferentes tipos de necesidades educativas.
- Adaptaciones en las actividades.
- Establecer criterios generales para el diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje para toda la escuela o para el ciclo.

- Programar actividades comunes intra e inter institucionales.
- Establecer criterios específicos para el diseño de actividades para alumnos con diferentes tipos de necesidades educativas.
- Formular criterios claros y precisos para la realización de adaptaciones en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

4. *Adaptaciones en la metodología de enseñanza:*

- Establecer estrategias de enseñanza para la atención a la diversidad, consensuadas entre el equipo docente/profesional.
- Establecer opciones metodológicas concretas y comunes a determinados ciclos o niveles que favorezcan una respuesta educativa para todos los alumnos.
- Establecer criterios generales sobre métodos, técnicas y estrategias más adecuadas a los alumnos con diferentes tipos de necesidades educativas.

5. *Adaptaciones en la evaluación:*

- Introducir, de ser necesario, criterios de evaluación específicos para los alumnos con diferentes tipos de necesidades educativas.
- Establecer criterios, y/o respetar los normados, en relación a los objetivos para la promoción de los alumnos.
- Obtener consenso sobre las técnicas, procedimiento y estrategias generales a implementar.
- Prever adaptaciones para los alumnos con diferentes tipos de necesidades educativas.
- Definir estrategias claras para la detección y valoración de alumnos con diferentes tipos de necesidades educativas.

- Elaborar modelos de informes adecuados a los alumnos con diferentes tipos de necesidades educativas.
- Elaborar criterios para la evaluación del contexto y seleccionar los instrumentos pertinentes (Arnaiz, 2005).

En el proceso de transformar escuelas convencionales en inclusivas, más allá de los indicadores propuestos para los diferentes proyectos institucionales, se requiere una decisión colectiva, con participación activa de toda la comunidad escolar. En una escuela integradora el proyecto escuela y el curricular contempla la atención de niños con dificultades o discapacidad, en una escuela inclusiva el proyecto escuela y el curricular contempla a toda la comunidad.

2. UNA ESCUELA CON Y PARA TODOS

Desde fines de la década del ochenta y principios del noventa se inició en el mundo occidental con epicentro en Estados Unidos de Norteamérica, y más tarde en Europa, un movimiento generado por personas con discapacidad, sus familias y profesionales cuestionando a la Educación Especial, desde la propia integración escolar, debido a sus características endogámicas en términos de servicios, esto es, dedicada en exclusividad sólo a los alumnos calificados con discapacidad (Arnaiz, 2003).

Estas razones fueron el fundamento del surgimiento de una nueva corriente educativa en Estados Unidos, la Regular Education Initiative (REI), que en el mundo español se conoció con el nombre de Iniciativa de la Educación Ordinaria (IEO), la cual planteó la necesidad que la educación común se unificara con la educación especial, para que se constituyeran ambas en un

sistema único de educación. El objetivo fue, la inclusión en la escuela común de los niños con alguna discapacidad “Aparece así por primera vez una defensa muy importante hacia la prevalencia de un único sistema educativo para todos” (Arnaiz, 2003, p. 136). Primer y trascendental paso para la educación inclusiva.

Stainback y Stainback (1999), confirman que “se ha producido un cambio del concepto de integración por el de inclusión plena y esto por una serie de razones” (p. 21). En primer lugar porque este nuevo concepto comunica que hay que incluir a todos los niños y no sólo integrar a algunos. En segundo lugar se está abandonando el concepto de integración, porque conlleva la idea de reintegrar a alguien a la vida normal de la escuela que había sido excluido. En tercer lugar porque pensar en la inclusión consiste en proponer un sistema único educativo para dar respuesta a todas las necesidades educativas de los alumnos. La propuesta que sólo merecen ayuda las personas con discapacidad fue cuestionada, se propone construir un sistema de apoyos para todos los que asisten a la escuela.

Se instala un nuevo concepto el de la inclusión educativa, “el cual se caracteriza como una concepción de hombre y de vida que implica un hacer posible desde la escuela y tiene consecuencias para toda la sociedad” (Tomé, 2010, p. 29). Si bien el término es complejo, existen tendencias y caracterizaciones, a inferir, a partir de diferentes definiciones.

Una escuela inclusiva es aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus profesores puedan necesitar

para tener éxito. Pero una escuela inclusiva va más allá de todo esto, ya que es un lugar al que todos pertenecen, donde todos son aceptados y son apoyados por sus compañeros y por otros miembros de la comunidad escolar para que tengan sus necesidades educativas satisfechas (Stainback y Stainback, 1992, p.6).

Es el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos; además, proporciona una educación eficaz para la mayoría de los niños, mejora la eficacia y, en último término, la relación coste-efectividad de todo sistema educativo (UNESCO, 1994a, p. XI).

“La educación inclusiva implica el proceso de aumentar la participación de los alumnos en el currículo, en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que se reduce su exclusión en los mismos” (Booth y Ainscow, 2000, p. 2).

“Es el modo de avanzar” (Dyson, 2001, p.146).

“Constituye un proceso sin fin, en vez de un simple intercambio de estado, que depende de un desarrollo pedagógico y de organización continuo dentro de la educación general” (Ainscow, 2001, p.294).

La educación inclusiva es ante todo y en primer lugar una cuestión de derechos humanos, ya que defiende que no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenecía a una minoría étnica (sería algo que contravendría los derechos humanos (Arnaiz, 2003, p. 150).

“La inclusión alude a la constante vigilancia necesaria para contrarrestar las fuerzas de exclusión en la educación, la sociedad y, lo que es muy importante, en nosotros mismos” (Booth, 2010, p. 39).

La perspectiva más importante de la inclusión es aquella que pretende transformar determinados valores en acción, tanto en la educación como en la sociedad. Es un compromiso con determinados valores lo que explica el deseo de superar la exclusión y promover la inclusión. Si no se relaciona con valores profundamente arraigados, la búsqueda de la inclusión puede representar la mera conformidad con una moda prevaeciente o la aparente observancia de instrucciones provenientes del gobierno municipal o nacional (Booth, 2010, p. 43).

“Hoy debemos de hablar de escuela inclusiva entendida ésta como aquella que intenta construir un camino alternativo al de la integración escolar” (Tomé, 2001, p. 37).

La educación inclusiva se refiere a la capacidad del Sistema Educativo de atender a todos los estudiantes, sin exclusión de ningún tipo. Para ello es necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los alumnos y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de servicios comunes y universales (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2009, p. 18).

“La inclusión se presenta como un enfoque filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico” (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2009, 18).

La nueva propuesta de una institución educativa única, en el siglo XXI, se consolida e intenta ser asumida por la educación común como la especial, desde la cual:

- “Cualquier niño puede experimentar dificultades en la escuela.
Dichas dificultades pueden sugerir maneras de mejorar la práctica docente.
- Las mejoras permiten establecer mejores condiciones de aprendizaje para todos los alumnos.
- Los profesores deberían gozar de apoyo cuando intentan mejorar su práctica.
- El objetivo es entonces generar ámbitos de plena participación, en democracia, con todos los derechos para proteger a los excluidos y preparar una sociedad pluralista que acepta y valora las diferencias” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 2001b, p. 12).

La escuela de hoy es la inclusiva, en y para la diversidad. La palabra incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo. Excluir, el antónimo de incluir, significa mantener fuera, apartar, expulsar. Estas definiciones empiezan a servir de marco para el creciente movimiento de construcción de las escuelas inclusivas.

El mismo significado de los términos inclusión y exclusión nos ayudan a entender la educación inclusiva como aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus profesores puedan necesitar para tener éxito y va más allá de todo esto, y que es un lugar al que todos

pertenecen, donde todos son aceptados y son apoyados por sus compañeros y por otros miembros de la comunidad escolar para que tengan sus necesidades educativas satisfechas. Para ello es necesario tener en cuenta los siguientes enunciados:

- La educación basada en que todos pueden aprender.
- La educación multicultural.
- La teoría de las inteligencias múltiples.
- El aprendizaje constructivista.
- El currículo interdisciplinario.
- La aceptación de la comunidad.
- La valoración auténtica de la actuación del alumno.
- El agrupamiento multiedad.
- El uso de tecnologías en el aula.
- La instrucción mediada por compañeros.
- La enseñanza de la responsabilidad y establecer la paz.
- La agrupación colaborativa entre adultos y estudiantes (Udisky (1993); Udvari-Solner (1995) y Villa y Thousand(1992).

Toda institución escolar, se encuentra en un estado permanente de crisis, de cambio, ella convive entre dos movimientos, progresivo uno (proyección hacia el futuro) y regresivo otro (mirada hacia atrás, todo tiempo pasado fue mejor). Son las fuerzas renovadoras y conservadoras las que están en una permanente búsqueda de equilibrio que le permite dinámicamente ir sorteando las dificultades.

Pensar en la escuela como unidad de cambio, es pensar quizá en un lugar que garantice una buena educación para todos, común y al tiempo garante de la diversidad. Sus miembros deben trabajar conjuntamente, guiados por un propósito que abarque a la comunidad, compartir una visión de cómo debería ser, respetarse unos a otros, ser cuestionadores de sus prácticas, apoyándose, planificando juntos y participando activamente en las decisiones más importantes. La escuela para el cambio es considerar un espacio de encuentro y de reflexión conjunta, en un contexto de interacción profesional, respetando y valorando la diversidad pero también la singularidad de los que allí viven, enseñan y estudian.

Es condición evaluar, analizar, planificar y poner en acción culturas de trabajo con otros, el que se constituye en uno de los pilares de la educación para todos. “No es posible tener culturas fuertes del trabajo en equipo sin un vigoroso desarrollo del individuo. Debemos evitar aplastar la individualidad en el impulso de eliminar el individualismo” (Fullan y Hargreaves, 1996, p.108).

3. CULTURA ESCOLAR Y CULTURA DE LA ESCUELA INCLUSIVA

El trabajo en equipo es una construcción conjunta entre los actores comprometidos de la escuela, necesaria para comenzar a pensar en el tránsito de una institución educativa convencional a otra única.

Las relaciones culturales a través de sus diferentes significados son determinantes en la constitución subjetiva colectiva de aquellos que comparten el mismo ámbito laboral: La escuela inclusiva tiene como condición el trabajar

colaborativamente, por lo cual es necesario abordar la temática de la cultura desde la cultura escolar y particularmente desde la cultura de la escuela.

Se define el concepto de cultura, “para designar las creencias y expectativas orientadas, evidentes en la operación misma de cada escuela, con particular referencia a las relaciones (o su falta) entre personas” (Fullan y Hargreaves, 1996, p. 71).

No es lo mismo hablar de la cultura escolar que de la cultura de la escuela, La cultura escolar constituye un amplio campo de investigación educativa, es un ámbito de reflexiones que permite comprender aquello que se hace en una escuela y en las aulas en relación a cómo se enseña, se caracteriza por el modo de definir el trabajo de los docentes, las formas de distribuir los contenidos, los modos de valorar el progreso de los alumnos, como así también su relación y comunicación con la didáctica, con la organización formal de la institución y hasta cómo agrupar y clasificar a los alumnos. La cultura de la escuela es diferente, no existe una conceptualización unánime por tratarse precisamente de un patrón de creencias y expectativas, en esta última hay supuestos tácitos y sistemas de significados compartidos.

En el proceso de transformación de las escuelas y de los sistemas educativos hacia una educación inclusiva se asume como tema relevante la cultura escolar, varios autores han planteado que es uno de los caminos posibles (MaKinnon y Brown, 1994; Mamnlin, 1999; Marchesi y Martin, 1998; Rouse y Florian, 1996; Vlachou 1997 y Zollers, Ramanathan y Yu, 1999). Entre los elementos facilitadores de dicha cultura, que son indicadores, a tener en cuenta

se destacan: la existencia de un liderazgo inclusivo, lengua y valores cooperativamente compartidos y altas expectativas en lograr, desde la enseñanza, aprendizajes significativos por parte de los alumnos que vayan más allá de la escuela e involucren a la familia y a la comunidad.

La cultura de la escuela se distancia de la cultura escolar por ser un conjunto de normas, valores y creencias, rituales y ceremonias, símbolos, historias, expectativas no escritas, que acrecienta su identidad en el cruce de culturas, por ser el responsable de dar sentido y vida a los aprendizajes de los alumnos, a través de la cultura crítica, las determinaciones de la cultura académica reflejada en el currículo, la cultura social, la cultura institucional y las culturas que dan paso al currículo explícito como al oculto.

La tarea del docente, desde el marco descrito, tiene como responsabilidad reflexionar sobre sus prácticas y el contexto escolar en el que está para poder comprender la trama de significados que constituye la red simbólica en las que se forman sus alumnos. Lo dicho da la posibilidad de pensar en una cultura de la escuela que puede estar sostenida por una dimensión colectiva, pero también por las culturas de los diferentes grupos que la conforman y cuyo influjo es más poderoso cuanto más imperceptible. Surge entonces que en toda escuela co-existen culturas diferentes, grupales, individuales, que no son homogéneas ni monolíticas, son micro-contextos de relación, como lo evidencian los departamentos de las escuelas secundarias, los diferentes turnos de una escuela de jornada simple, o incluso docentes de diferentes ciclos de una misma escuela. Estos grupos tienen características propias de las disciplinas comunes entre sí y constituyen verdaderas balcanizaciones.

Las culturas balcanizadas son aquellas en las que los profesores no permanecen aislados pero tampoco con la mayoría de sus colegas, sino en pequeños subgrupos dentro de la comunidad escolar. La escuela, en este tipo de relaciones, no funciona como un todo, sino como un conjunto de personas, cada uno de las cuales mantiene sus criterios y dinámicas de trabajo. En estas culturas puede darse la colaboración, que se limita al ámbito de grupos cerrados y altamente delimitados dentro de la escuela, muestran una reducida permeabilidad, alta permanencia en el tiempo y un carácter político de lucha de poder (Hargreaves, 1996), si bien “los docentes se asocian de manera más estrecha con algunos de sus colegas que en una cultura individualista, lo hacen en grupos particulares más que en la escuela total” (Fullan y Hargreaves, 1996, pp. 94-95).

Desde la cultura escolar, cada organización, cada institución educativa, tiene un esqueleto que la constituye pero una dinámica, una puesta en práctica, que permite diferenciarla de otras. Así como se hace referencia a una escuela de ayer y de hoy, con sus características y dinámicas, también puede hacerse en relación al tipo de cultura que han caracterizado a dichas instituciones, Individualistas por un lado, en sus orígenes y colaborativas hoy.

La cultura del individualismo, vinculada a la escuela de ayer, en su organización institucional educativa ha sido facilitada por tener aulas separadas, áreas curriculares autónomas y autosuficientes, horarios tipo mosaico con tiempos acotados, fragmentados. El espacio del aula ha sido del dominio del

profesor, no se comparte, no se busca apoyo, ni consejo, las vinculaciones claves son las del aula, importa más el enseñar que el aprender, no hay vinculación con otros profesionales. El diferente se constituye en dificultad individual, no compartida. Un profesor aislado es limitado, se necesita la suma de esfuerzos para lograr la mejora de las escuelas.

“La condición más común para el docente no es la del trabajo en equipo. Lo es una condición de aislamiento profesional; de trabajo solitario, apartado de sus colegas” (Rudduck, 1991, p. 31). La cultura individualista se opone al trabajo con los otros colegas, con los otros actores de la comunidad no adhiere a una tarea colectiva colaborativa.

Cada institución educativa deberá resolver aquello que le corresponde, no sola sino con otros. El aprendizaje compartido e individual, la multiplicidad de las enseñanzas, la autonomía pedagógica, la participación activa de todos los sectores de la comunidad escolar, la capacitación y perfeccionamiento docente pensado en términos de contexto y necesidades, y, no masiva e indiferenciada; asimismo un financiamiento acorde con las necesidades, son algunas de las claves para el logro de una escuela que deberá ser traducida en equidad.

“Las culturas del trabajo en equipo requieren un amplio acuerdo sobre los valores educativos, pero también toleran el disenso y hasta cierto punto alientan activamente dentro de esos límites” (Fullan y Hargreaves, 1996, p. 88). El trabajar con otros, tiene ciertos rasgos que lo caracteriza y diferencia:

- Se focaliza en la actividad profesional que realizan los maestros, en la organización escolar, en el currículo y en la enseñanza que se está desarrollando y su mejora.

- Y los profesores establecen relaciones centradas en el trabajo conjunto, en la práctica del aula, en la mejora de los aprendizajes, es decir en aquello que beneficia a los alumnos.

“Las culturas del trabajo en equipo se descubren en todos los aspectos de la vida de la escuela: en los gestos, chistes, miradas que transmiten simpatía y comprensión” (Fullan y Hargraves, 1999, p. 88). Para ello es necesario:

- Diálogos profesionales sobre problemas de las prácticas.
- Análisis-reflexión-discusión en grupos.
- Búsqueda conjunta de vías de mejora.
- No responder a exigencias puntuales o externas, sino actuar de la manera más habitual a las formas de relación y trabajo cotidiano.
- Clarificar y profundizar en los grandes valores y propósitos de lo que se enseña.
- Fundamentar conjuntamente metas y actuaciones.
- Discutir y clarificar los medios más adecuados para alcanzar esas metas y actuaciones.
- Analizar y reflexionar acerca de la práctica de la enseñanza en las aulas, sus resultados y problemas.

En síntesis:

- La educación es una tarea colectiva, no individualista.
- Los profesores son los responsables prioritarios de la enseñanza y sus resultados.

- La enseñanza es mejor cuando priman normas de trabajo en conjunto y de mejora continua.
- Los profesores pueden aprender unos de otros a partir del análisis y reflexión conjunta sobre lo que están haciendo.
- Una relación de colaboración no es sólo una cuestión de forma sino, sobre todo, de contenido.

Aquello que caracteriza, las culturas del trabajo en equipo no es su organización formal, no son sus reuniones ni su procedimiento burocrático. Tampoco se trata de un trabajo en equipo organizado para proyectos y eventos específicos. Estas culturas consisten más bien en cualidades, actitudes y conductas predominantes que rigen las relaciones del personal en todo momento, sobre una base diaria (Nias, Southworth y Yeomans, 1998, p. 57).

Cultura escolar, cultura de la escuela, trabajo individualista y trabajo colaborativo son conceptos centrales para la toma de decisiones desde la política, la cultura y las prácticas de enseñanza, para comenzar a pensar en un sistema único para todos los alumnos, respetando y valorando sus diferencias.

4. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: MARCO NORMATIVO EN ARGENTINA

En el mundo occidental, desde mediados de los años ochenta y principios del noventa del pasado siglo, la escuela integradora fue seriamente cuestionada por distintos sectores sociales, profesionales y personas con discapacidad, por ser selectiva ya que sólo asistían a ella personas con patologías leves, las que eran abordadas curricularmente desde una

perspectiva individual de la enseñanza, más cercana a una pedagogía compensatoria que a una auténtica integración. Como contrapartida se propuso una nueva concepción del sistema educativo y sus enseñanzas, que consistió en que la educación común y la especial trabajaran juntas, colaborativamente, con el fin de generar un sistema escolar único para todos, esta propuesta no sólo fue fundamentada desde las teorías y las prácticas de enseñanza, sino también desde el marco normativo-legal.

Encuentros internacionales, desde la década del 90 hasta el presente, promovidos por Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de los Estados Americanos (OEA), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), entre otros, determinaron la necesidad y conveniencia de implementar en todos los países miembros, de tales organizaciones, un sistema educativo único, inclusivo, para los niños, jóvenes y adultos pertenecientes a los sectores socio-económicos de alto grado de vulnerabilidad y personas con discapacidad..

Entre los encuentros internaciones más relevantes, vinculados a este movimiento de transformación de la educación, se pueden citar: la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1990); la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, en Tailandia (1990); la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, en Salamanca (1994, España); el Informe realizado por la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, presidido por Delors

(1996); El Marco de Acción de Dakar (2000), en Senegal; la Convención Internacional de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006); la Conferencia Internacional: La Educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social, Madrid (2010), España.

En Latinoamérica cabe reseñar la Declaración de Tarija, en Bolivia, de los Presidentes Latinoamericanos en el año 2003, que sumó la perspectiva de la educación inclusiva, para todos los países de la región y la Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana, en Mar del Plata (2010), Argentina, que hace referencia a la educación inclusiva:

Incorporar en los sistemas educativos el principio de la inclusión de tal manera que ninguna persona deje de tener una oferta educativa pertinente y oportuna a sus necesidades, expectativas, intereses e identidad, ya sea bajo la modalidad de educación formal o de educación no formal e informal (Cap. 7).

En el marco de los acuerdos internacionales, Argentina se sumó internamente a la decisión de organizar un servicio educacional que contemplara la atención a la diversidad de los alumnos, incluidas las personas con discapacidad. Para ello se formalizaron leyes, normas y ordenanzas desde las políticas públicas con el fin de hacer efectiva una escuela desde y para la diversidad.

En Argentina, los derechos a la educación de sus ciudadanos, están claramente explicitados en la Ley Magna, la Constitución Nacional (1994). En su Artículo 14- “garantiza que Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber:

de enseñar y aprender”, entre otros. En su Artículo 19- “(...) Sancionar leyes de organización y de base de la educación que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal”. Ambos artículos citados, garantizan los derechos de enseñar y aprender, los cuales quedan reflejados en la Ley de Educación Nacional del 2006, cuando en su artículo 11º en su Capítulo II, Fines y objetivos de la política nacional, en su inciso e) expresa “Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”. En el Capítulo VIII, de la misma Ley de Educación, explicita que la Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa.

El camino de transformación en relación al marco normativo de la Educación Especial en Argentina se inició, puntualmente, a partir del Año Internacional de los Impedidos (1981) con los planteamientos incipientes de normalización e integración, la década de 1990 fue definitiva para la educación inclusiva. Un ejemplo de ello es la adhesión a la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), que desde el 2008 tiene carácter de Ley Nacional. A esta última norma se suman otras vigentes, en el orden nacional, como son:

- La Ley de Protección General al Discapacitado N° 22.431 (1981).
- El documento, Educación Especial, una Modalidad del Sistema Educativo, en Argentina. Orientaciones (2009).
- Y las Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE):

- ✓ N° 154/11 Pautas Federales para el mejoramiento de la regulación de las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades (2011).
- ✓ N° 155/11, Modalidad de la Educación Especial (2011).
- ✓ N° 172/12 Pautas Federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación (2012).

En la Ciudad de Buenos Aires, la cual ha sido elegida como lugar geográfico de la presente investigación, el documento base, para la educación escolar, es la Constitución de la Ciudad (1996), quien en su Capítulo Tercero, Educación, Art. 23.- dice:

La Ciudad reconoce y garantiza un sistema educativo inspirado en los principios de la libertad, la ética y la solidaridad, tendiente a un desarrollo integral de la persona en una sociedad justa y democrática. Asegura la igualdad de oportunidades y posibilidades para el acceso, permanencia, reinserción y egreso del sistema educativo. Respeta el derecho individual de los educandos, de los padres o tutores, a la elección de la orientación educativa según sus convicciones y preferencias (...)

En su Capítulo Décimo tercero sobre Personas con Necesidades Educativas Especiales, el Art. 43 dice: - "(...) Prevé el desarrollo de un hábitat libre de barreras naturales, culturales, lingüísticas, comunicacionales, sociales,

educacionales, arquitectónicas, urbanísticas, del transporte y de cualquier otro tipo, y la eliminación de las existentes”.

En el mismo ámbito gubernamental, otros documentos avalan la actual política de integración-inclusión por medio del Ministerio de Educación:

- Resolución N° 1274-Secretaría de Educación (SED) 2000; Principios básicos de la Integración Educativa; Res. N° 579-SED-1997. Determinase que todo docente de la Planta Orgánica Funcional del Área de Educación Especial puede desempeñarse como miembro integrador.
- Resolución N° 3034 Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad (MEGC) 2013. Apruébase el Reglamento para el Desempeño de Acompañantes Personales no Docentes (APND) para alumnos/as con discapacidad incluidos en escuelas comunes de la Ciudad de Buenos Aires (CABA).
- Y Disposición N° 32 Dirección General de Educación de Gestión Estatal (DGEGE) 2009 y su modificatoria N° 39-DGEGE-2009. Procedimiento para la inclusión de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales en todos los niveles y modalidades en educación común.

El camino de la educación inclusiva se inició. Argentina generó en los últimos años leyes, resoluciones, ordenanzas, desde sus políticas que han regulado y regulan el funcionamiento del Sistema Educativo Nacional y de sus jurisdicciones, provincias y municipios, como es el caso de la Ciudad de Buenos

Aires en una clara línea hacia la educación inclusiva, educación basada en valores: igualdad, derechos, participación, comunidad, respeto a la diversidad, no violencia. Entre otros, se basa en dos perspectivas: la primera dirigida a convertir a esos valores en acción y la segunda, se refiere “al desarrollo de ambientes y sistemas educativos para que sean receptivos a la diversidad de formas, tal de valorar a todos los niños, jóvenes y adultos por igual” (Booth, 2010, p. 43).

Los cambios referidos a educación en Argentina, en sus distintos ámbitos y por medio de diferentes acciones, como son: las políticas públicas, el pasaje de una cultura individual a otra más colaborativa, del concepto de n.e.e. al de barreras al aprendizaje y participación, de las prácticas de enseñanza centradas en el alumno, en el período de la integración, a otras centradas en el niño y su contexto, período de la inclusión, respaldados por un marco jurídico político, nacional e internacional, son indicadores de un sistema educativo direccionado en construir una escuela única, en y para la diversidad.

“Muchos lectores pensarán que el desarrollo de escuelas inclusivas es una utopía y están en lo cierto, pero las utopías son necesarias para lograr un mundo mejor, y la educación es un instrumento esencial para transformar la sociedad” (Blanco, 1999, p. 72).

Tal como se ha expuesto en este capítulo la educación inclusiva se inició después de un largo camino recorrido por la educación común y especial desde el paradigma del déficit, luego por el de la integración, quien aún convive en las escuelas, para arribar años más tarde a la inclusión. Fueron las escuelas diferenciales primero, las integradoras después vinculadas al concepto de n.e.e.

para poder llegar a fines del siglo XX, principios del XXI, a las escuelas con y para todos, las que permitieron singularizar las enseñanzas de las necesidades educativas de los que aprenden a partir de un marco contextual-social y no individualista. Fue la cultura escolar quien dio paso a la cultura de la escuela, ambas conviven, la primera legitimada por el sistema educativo formal, la otra por los actores de la comunidad educativa, alumnos, docentes, padres, personal auxiliar, quienes a través del proyecto escuela explicitan sus objetivos de enseñanza y sus valores de vida. Es el marco normativo internacional y nacional que garantiza el accionar de la escuela desde una perspectiva fundada en el respeto por las diferencias y la valoración de las mismas en el accionar cotidiano de llevar a cabo la acción pedagógica de enseñar.

Capítulo 3

LAS TEORIAS DE ENSEÑANZA Y LAS

PRÁCTICAS EN LAS AULAS

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo aborda la problemática de las teorías de enseñanza y sus prácticas en las aulas de las escuelas de nivel primario de educación común y de recuperación. Un tema central que se desarrolla a lo largo de la tesis es el de la atención a las necesidades educativas de los alumnos en el momento de aprender, lo cual lleva a plantear la problemática de la diversidad, en el aula, cuando se enseña. En el presente marco conceptual, se privilegia el término diversidad sobre el de diferencia, pues este último implica un dato cuantitativo en un rango determinado, mientras que el de la diversidad “describe la multiplicidad de la realidad o a la pluralidad de realidades” (Rendo y Vega, 2006, p. 38).

Enseñar, contemplando las necesidades educativas de los que aprenden, implica tener en cuenta múltiples variables intervinientes, una de ellas, son las teorías de enseñanza que fundamentan las prácticas de los docentes en las aulas. La palabra teoría tiene su origen en el vocablo griego *theorein*, que significa observar. Este término solía emplearse para hacer mención a la visualización de una obra de teatro, lo que puede explicar por qué, en la actualidad, la noción de teoría permite hacer referencia a un asunto provisional y que no es totalmente real. La evolución histórica del vocablo, desde sus orígenes hasta nuestra época, permitió dotarlo de un sentido más intelectual y comenzó entonces a aplicarse a la capacidad para comprender la realidad fuera de las vivencias sensibles, a partir de la asimilación de estas experiencias y de su descripción por medio del lenguaje. La Real Academia Española (2001) definió como teoría:

- El conocimiento especulativo considerado con independencia de toda aplicación.

- La serie de las leyes que sirven para relacionar determinado orden de fenómenos.
- Las hipótesis cuyas consecuencias se aplican a toda una ciencia o a parte muy importante de ella.
- La procesión religiosa, entre los antiguos griegos
- Sin haberlo comprobado en la práctica.

Bruner (1987) afirmó que la teoría “es algo más que una descripción de lo que ocurre (...), incluye, explícita o implícitamente un modelo de aquello sobre lo cual uno teoriza, un conjunto de proposiciones que, tomadas globalmente, dan lugar y ocasión a predicciones acerca de las cosas” (p. 28). “La teoría de enseñanza tiene su propia sustantividad, esto es, no se pueden extrapolar a la enseñanza de forma directa los principios explicativos del aprendizaje descubiertos en laboratorio” (Camilloni, 2001, p. 28). “La teoría designa un estado de conocimiento” (Feldman, 1999, p. 29).

Camilloni (2008), al abordar el tema de las teorías de enseñanza, lo hace desde la propuesta de las concepciones, pues considera que: “las teorías comprenden concepciones acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, así como los principios que sustentan las decisiones acerca de variadas cuestiones” (p. 43), entre otras: la enseñanza, las distintas modalidades de la evaluación respecto a los aprendizajes, cómo aprenden los alumnos, cómo deben enseñar los docentes y qué marco les ofrece la institución en relación al compromiso que tienen ellos con la escuela y la sociedad.

Según Bruner (1987), las teorías pueden ser o no necesarias, ello dependerá del origen y la calidad de las mismas. No siempre las teorías han sido adecuadas o interpretadas en el campo de la educación, particularmente, muchas de ellas provienen de la psicología y corresponden al ámbito del aprendizaje. Un ejemplo en Argentina fue la llamada pedagogía de la espera, corriente educativa de la década de 1980, fundamentada en que para que el alumno aprendiera era necesario que antes madurara psico-biológicamente. Se caracterizó por la no intervención del maestro en términos constructivos de la enseñanza.

En la actualidad, una teoría se entiende como un sistema lógico que se establece a partir de observaciones, axiomas y postulados, y persigue el propósito de afirmar bajo qué condiciones se llevarán a cabo ciertos supuestos. Este concepto toma como punto de referencia una explicación del medio idóneo para que las predicciones puedan ser desarrolladas. En base a ellas es posible deducir o postular otros hechos mediante ciertas reglas y razonamientos.

A diferencia de la teoría, la enseñanza, no tiene un carácter predictivo o condicional, sino que, es definida:

Como una institución mediante y a través de la cual se da a los alumnos la ocasión para una interacción programada y dirigida con el entorno (es decir, con las experiencias), y ello con la intención de modificar sus disposiciones de conducta de acuerdo con objetivos didácticos decididos con anterioridad (Bruner, 1966, p 17).

Litwin, (2008) afirmó que hay “tres corrientes que durante por los menos cinco décadas sentaron bases para pensar la problemática de la enseñanza” (p. 23). La primera pone el acento en la planificación, en la anticipación, antes de la clase. La segunda, que deriva de la psicología cognitiva, tiene el valor de reflexionar sobre las prácticas y la tercera “pone el acento en el estudio de la clase en su transcurrir: el papel de lo espontáneo, las intuiciones y la conformación de una sabiduría práctica” (p. 23).

La enseñanza en la actualidad se la caracteriza como “una situación inicial asimétrica con respecto al conocimiento y el establecimiento de una relación que permita un cambio en esa situación mediante la obtención, por parte de quien no lo tiene, de aquello que no poseía inicialmente” (Feldman, 1999, p.17). Enseñar no significa necesariamente aprender, con frecuencia se aprende sin intencionalidad de un tercero. “En la tradición educativa se han destacado dos maneras de concebir la enseñanza: la enseñanza consiste en “poner” cosas en la mente de los niños o la enseñanza se preocupa por “sacar” o permitir que se exprese algo de los sujetos” (Feldman, 1999, p. 16). Estas son dos concepciones, una centrada en pensar que el niño es una tabla rasa sobre la cual, la enseñanza imprime señas indelebles, la otra que el niño es un ser con potencialidades y la educación está llamada a preservar tales potencialidades, a estas dos se suma una tercera posición que considera a la enseñanza, como concepto global, tiene un carácter directivo por lo cual muchos docentes no se definen como enseñantes sino como guías u orientadores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Camilloni (2008) afirmó que la disciplina teórica dedicada a estudiar la enseñanza es la didáctica, ésta es una caracterización significativa y definitoria al hablar de cómo se enseña, desde qué marcos (teorías), fundamentando qué prácticas. Litwin (2008), en la misma línea, vincula en este caso el término teorías de enseñanza a la formación docente:

La formación teórica implica, para el ejercicio de la docencia, un saber social, cultural, político, pedagógico, histórico, psicológico y didáctico actualizado. El estudio de la didáctica como teoría acerca de las prácticas de enseñanza en los contextos en que cobran significación es, desde nuestra perspectiva, un tema central de la formación (p. 34),

Es también muy importante para el docente en el aula, que en sus prácticas diarias, enseñe a partir de aquello que necesite cada alumno, como así también reflexionar sobre su hacer cotidiano, dialogar con sus colegas y cambiar, de ser necesario, su manera de enseñar. Por este motivo las teorías de enseñanza se constituyen en el eje central de este capítulo 3: *“Las teorías de enseñanza y las prácticas en las aulas”*, el cual se ha organizado en dos apartados, el primero de *“Las teorías de enseñanza y la didáctica en la escuela primaria”*, incluye la concepción socio-constructiva y la educación inclusiva, las buenas prácticas inclusivas y los recursos didácticos, la evaluación en la educación inclusiva y la perspectiva curricular en una escuela única.

El segundo apartado: *“El modelo holístico: la escuela total”*, propone la escuela y el aula desde una concepción totalizadora con la participación y compromiso de todos los actores institucionales en sus diferentes dimensiones.

1. LAS TEORÍAS DE LA ENSEÑANZA y LA DIDÁCTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA

En la introducción del presente capítulo la teoría queda conceptualmente vinculada a la enseñanza y a la didáctica, (Feldman, 1999, Camilloni, 2008). Diferentes formas de enseñar dan cuenta de las distintas teorías que fundamentan las prácticas de la enseñanza. Por lo tanto, la didáctica interviene “como teoría de la enseñanza o como un conjunto de teorías de la enseñanza con enfoques diversos” (Camilloni, Cols, Besabe y Feeney, 2008, p. 51), su propósito es dar cuenta de las normas para la acción de enseñar. En este contexto queda en evidencia las relaciones entre teorías, prácticas de enseñanza y didáctica. “La enseñanza (...) es la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios” (Stenhouse, 1984, p. 53). “Es una actividad práctica que se propone gobernar los intercambios educativos para orientar en un sentido determinado los influjos que se ejercen sobre las nuevas generaciones” (Pérez Gómez, 1997, p.95).

Didáctica es un vocablo que etimológicamente proviene del griego didasco, enseñar. “Es la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza constituye un antiguo campo de estudios que fue delimitado tempranamente por un pastor protestante nacido en 1592, Juan Amós Comenio” (Litwin, 1997, p. 35). “Comenio fue el que estableció la Didáctica sobre bases generales. Llamando precisamente Didáctica magna a su obra capital, en la que comprendía no sólo los métodos y reglas de enseñar sino la totalidad de la acción educativa” (Luzuriaga, 1966, p.115). Desde la concepción más amplia, es la teoría de los medios de la educación, desde la restringida tiene el sentido de teoría de la enseñanza o de la

instrucción, en esta línea, la didáctica se presenta “según el decir de Susana Barco (1989) (...) no como el lugar de las absolutas certezas, sino como la intersección de las propuestas teóricas con las prácticas educativas” (Litwin, 1997, p. 43), en consecuencia es frecuente el estado de tensión para los docentes entre los marcos teóricos y las realidades del aula.

En la presente tesis la didáctica va a ser considerada como:

Una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas, fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores (Camilloni, 2008, p. 22).

Pansza González, (1993), teórica de las enseñanzas, expresa que: “la institución por excelencia de la educación formal es la escuela. En ella se concretan los problemas de finalidad, autoridad, interacción y currículo que constituyen la problemática básica del docente y en los cuales se refleja la sociedad entera” (p. 50). Es la escuela el lugar de transmisión, conservación y promoción de la cultura, el aula se convierte en consecuencia, en ese espacio de creación, transformación, recreación de significados. La autora realiza una retrospectiva histórica de los diferentes momentos de la educación y por ende de la didáctica, con particular referencia a la enseñanza. Ese recorrido evidencia la elaboración de diferentes teorías que recogen las características de la educación formal desde el siglo XVII hasta el XX. Dichas teorías han asumido distintas denominaciones: tradicional, nueva, tecnocrática y crítica.

- Tradicional.

La escuela tradicional se remonta al siglo XVII, surge junto a la burguesía, se rompe el orden feudal, se inicia la organización de los estados nacionales y sus características fueron, en términos de prácticas la exposición por parte del maestro, quien tenía la única voz, verbalismo, era el poseedor del saber, mediador entre el conocimiento y el alumno, no había otros tipos de experiencias, la comunicación era unidireccional. El alumno mantenía una actitud pasiva, se lo consideraba una tabula rasa, su aprendizaje memorístico a través de la repetición. Las teorías del aprendizaje fueron el sensualismo y asociacionismo. “El intelectualismo implica privilegiar la disociación entre intelecto y afecto. Creer que en la escuela sólo importa el desarrollo de la inteligencia implica negar el afecto y su valor energético en la conducta humana” (Pansza, 1993.p. 52).

- Nueva

Surge en el siglo XX, no de los pedagogos, sino de médicos en su mayoría, quienes hicieron sus aportes desde sus disciplinas. Es el origen de la psicogénesis piagetiana centrada en el niño quien se constituye en el gran sujeto del proceso de enseñanza–aprendizaje. No hay intervención docente, hay acompañamiento, guía, orientación. La gran diferencia con la escuela tradicional fue centralizar el accionar en el niño a partir de sus intereses y motivaciones, es un alumno activo. Se caracteriza por el trabajo cooperativo, pensamiento creador, comunicación inter-aula.

- Tecnocrática.

Es de base conductista porque posee las siguientes características:

- ✓ Ahistórica, se puede enseñar más allá del contexto. Se rige por el principio de universalización.

- ✓ Fomalista, debe cumplir pasos, es una técnica para la llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Cientificista, debe cumplir con las exigencias de la ciencia exacta.

El proceso de enseñanza debe ser controlado por el docente, la perspectiva es esencialmente científicista, privilegia el uso de las máquinas de aprender, la elaboración de objetivos para el aprendizaje. Se fundamentó en la psicología conductista. La eficiencia y el progreso que se propone esta escuela no logran superar a la tradicional que se caracterizó por el control desde el adulto, es decir, el maestro, el logro mayor es la ilusión de la eficiencia. Impone el uso de la tecnología educativa por ella misma. El docente es el que implementa el que programa, sin tener en cuenta la realidad social ni afectiva de los alumnos.

- Crítica

Surge a mediados del siglo XX, su gran creador Paulo Freire (1921-1997). Es crítica porque se fundamentó en la pedagogía crítica. Se pronunció por una reflexión colectiva entre todos los actores involucrados, inclusive la propia institución.

La formación didáctica de los profesores es de vital importancia para lograr la transformación de la labor docente que realicen en las instituciones educativas pero es insuficiente en si misma si dicha formación deja a un lado el cuestionamiento permanente a la escuela misma, su organización, sus finalidades implícitas y explícitas, sus currículos y formas de relación” (Pansza, 1993, p. 59).

A las tradicionales teorías de enseñanza descritas se debe incorporar, desde fines del siglo XX, en particular en el siglo XXI en nuestro país, una nueva

concepción, el socio-constructivismo. Los niños y adolescentes son seres en formación tanto desde lo afectivo, lo biológico, como desde lo intelectual y social, por lo tanto deben ser acompañados por docentes responsables, emotivos, idóneos y equilibrados emocionalmente. Éstos no sólo deberán acompañar sino también intervenir constructivamente pero por sobre todo, deberán ser modelos de ser y hacer. La tarea docente es compleja producto en parte de la masificación de la enseñanza, sobre todo, cuando debe implementarse en contextos cada vez más empobrecidos, con alumnos en realidades cada vez menos convencionales. La diversidad de capacidades y posibilidades reales en la escuela ha dejado de ser un enunciado teórico para convertirse en una realidad cotidiana. Es la educación inclusiva una posible respuesta a esa realidad, “se centra, pues, en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada alumno y de todos los alumnos en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen éxito” (Arnaiz, 1996, pp. 27-28) en las enseñanzas y los aprendizajes.

1.1. La concepción socio-constructiva y la educación inclusiva

La educación inclusiva ha dejado de ser una utopía para convertirse en una realidad, es sostenida por una concepción teórica suma de teorías cuyo fundamento conceptual, académico, es el socio-constructivismo que permite a su vez la implementación de prácticas de aula que valoran la diversidad en el acto de enseñar. Describir, explicar la concepción socio-constructiva es ofrecer un esquema de conjunto, el punto de partida han sido las aportaciones de la psicología de la educación y de la instrucción, la teoría genética de Piaget (1896-

1980), las teorías del procesamiento de la información y los enfoques cognitivos más recientes, la teoría de la asimilación de Ausubel (1918-2008) y la teoría sociocultural desarrollada a partir de los trabajos de Vigotsky (1896-1934) (Marchesi y Martín, 1998). A estos aportes cognitivos se suman, los aspectos emocionales y relacionales sociales. En este marco se re-interpreta el alcance del quehacer en la escuela y en las aulas, a través de las prácticas para la enseñanza fundamentadas estas últimas en teorías y no en modelos didácticos. Desde el punto de vista del maestro / profesor la propuesta de su tarea se basa en dos mecanismos básicos, uno es el de construir significados compartidos y el otro el poder lograr la autonomía en el aprendizaje de sus alumnos, aprender a aprender, no solos sino también con otros. Para llevar a cabo esta tarea el educador debe asumir un papel activo, apoyando los esfuerzos del alumno para que sus aprendizajes sean significativos, placenteros y socio-constructivos, teniendo gran importancia para este logro los conceptos de zona de desarrollo próximo y andamiaje.

El concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vigotsky (Rosas y Sacristán, 1999), se opone a las ideas tradicionales sobre el desarrollo según las cuales los maestros deben ofrecer situaciones de enseñanza correspondientes a los niveles evolutivos de sus alumnos; por el contrario este autor propone dos niveles: el de desarrollo real y el de desarrollo potencial. El primero se define como nivel de desarrollo de las funciones mentales del niño, determinado mediante la solución independiente de problemas, el segundo es la capacidad de resolverlos bajo la orientación del adulto o en colaboración con compañeros más capaces. Se afirma que siempre hay alguna diferencia entre estas dos formas de desarrollo, ella es la zona de desarrollo próximo, la cual indica las funciones que

aún no han madurado aunque están en proceso de maduración (Cairney, 1992). La ZDP es crítica para el aprendizaje y la enseñanza. El aprendizaje crea la zona de desarrollo próximo. El concepto de andamiaje da cuenta de la ayuda brindada por una persona (o personas) a otra para que desde algún aspecto del aprendizaje le permita ir más allá de su nivel actual de desarrollo, es hacer con otro/s (Ver Figura 2).

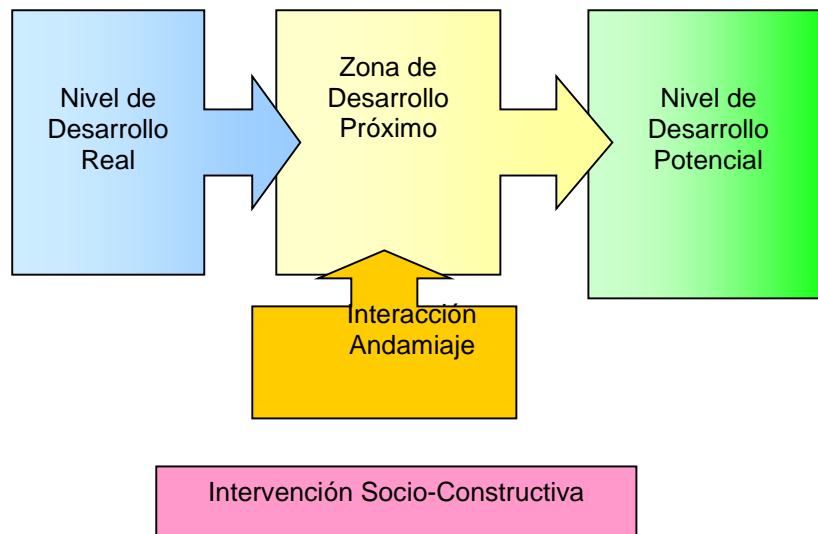


Figura 2. La enseñanza desde una perspectiva socio-constructiva
Fuente: Tomé-Köppel 2010

En la concepción socio-constructiva, el triángulo didáctico, conformado por el maestro, el educando y el contenido, está atravesado por el contexto en que actúan. El maestro / profesor no es un mero técnico aplicador de recetas pre-establecidas sino que es un hacedor de sus propias prácticas, que va a tener en cuenta los intereses y necesidades de sus alumnos. A la intencionalidad pedagógica del maestro, una característica de la escuela inclusiva, hay que sumarle las relaciones sociales que se dan entre alumnos-alumnos, alumnos-maestros, maestros alumnos, maestros-maestros, que permitirán acrecentar el

tipo de apoyos que ellos necesiten, claro está, a partir de las interacciones producidas y de las posibilidades de las mismas.

Desde el punto de vista del alumno hay dos perspectivas a tener en cuenta para favorecer los aprendizajes significativos: la de los factores cognitivos, intelectuales y la de los emocionales, sociales, que entran en juego en el momento de aprender y de enseñar. Para que un aprendizaje sea significativo debemos considerar los conocimientos previos del niño/joven, éstos son aquellos que han ido adquiriendo a lo largo de su vida, familiar, comunitaria y escolar, o sea en su vida cotidiana, así los llamaba Vigotsky, (Rosas y Sacristán, 1999), por lo cual es central partir de aquello que saben para integrar curricularmente el modo de interpretar la realidad e ir modificando en forma progresiva los aspectos intelectuales. El aula se convierte, entonces, desde el punto de vista heurístico, en un espacio de interacción, creación y transformación de significados, siendo una búsqueda, un descubrimiento a través de tanteos, reglas empíricas, creaciones y significados en un aula que es una realidad viva, en la que se incluyen aspectos emocionales y sociales.

Finalmente respecto al contenido, tercer aspecto a tener en cuenta en esta relación triangular didáctica contextual, es necesario considerar determinadas dimensiones, tal cual lo expresan Marchesi y Martín (1998), ellas son: la relevancia social y cultural, la estructura y coherencia interna y la naturaleza del conocimiento al que se refiere el contenido escolar:

- Los contenidos y su selección deben ser relevantes a lo social y cultural, esto significa funcionalidad de los aprendizajes por un lado

y por otro apoyo en relación al desarrollo y socialización de los alumnos.

- Respecto a la estructura y coherencia interna de los contenidos, las mismas han quedado en evidencia con los aportes de Ausubel (1983) cuando hace referencia a la significatividad lógica y psicológica; al uso de anticipadores, a los organizadores previos, los títulos, las hipótesis, los mapas conceptuales, a que al plantear diferentes significados se contribuye, indudablemente, a la actividad constructiva de los que aprenden.

Lo dicho les permitirá a los alumnos juntos al docente, crear, vincular, transformar, por sí mismo, por otros y con otros sus propios esquemas de conocimiento.

- Finalmente en relación a la naturaleza del contenido, no es lo mismo enseñar un concepto, que un procedimiento o un valor, de aquí la importancia que tiene el origen del contenido a enseñar, tanto en la planificación como en la actuación docente y sus implicancias para el aprendizaje.

La concepción teórica de la didáctica socio-constructiva, implica en su hacer y en sus prácticas de enseñanza el trabajo con otros por medio de la cultura colaborativa, a partir de la cual es necesaria la construcción de redes en términos de apoyos pedagógicos-didácticos intra e interinstitucionales.

1.1.1. Las buenas prácticas inclusivas y los recursos didácticos

Las buenas prácticas inclusivas significan acciones educativas que benefician a un grupo de alumnos en sus aprendizajes, implica que de ello pueden derivarse propuestas valiosas para ser compartidas por otros colegas. Resuelve de un modo particular situaciones de enseñanza que proyectan condiciones de seguridad, deben ser creativas, flexibles, abiertas, experimentales, contextuales, no tienen sólo que ver con aquello que se realiza en el aula, en la escuela a partir de una teoría o de una concepción de la enseñanza (Tomé, 2010), están vinculadas a cuestiones actitudinales ideológicas de todos los profesores. “En el núcleo de las prácticas de la educación inclusiva está la creación de relaciones de calidad entre todos los miembros de la comunidad escolar” (UNESCO, 2008, p. 12). Es un tema de valores y de respeto a la diversidad de los alumnos en el momento de enseñar, su condición es tener altas expectativas en relación a los que aprenden, garantizando la calidad educativa, desde el punto de vista curricular para cada uno de ellos, dando más al que tiene menos, respondiendo así al principio de equidad. “Se trata de entrar en una dinámica de trabajo en las que se produzcan ciertas interrupciones en el trabajo habitual, que fomenten la reflexión, la creatividad y la acción” (Arnaiz, 2011, p. 23).

Las buenas prácticas no deben universalizarse, pues cada una de ellas debe ser contextualizada desde la realidad política y socio-cultural en las que están insertas, sin embargo se pueden fomentar, orientar y promover estrategias o acciones que permitan direccionar a las escuelas convencionales o tradicionales

a estilos de enseñanzas más inclusivos. Contribuyen a ellas los recursos didácticos que son materiales o herramientas que tienen utilidad en el proceso educativo, favorecen la reconstrucción del conocimiento y de los significados culturales del currículo (Cabero, 2001). Son medios para contribuir a los que enseñan, un nexo para el logro de mejores ayudas en la escuela y el aula de los que allí aprenden. Son aquellos que contribuyen a que el docente pueda diversificar su enseñanza para responder a las necesidades educativas de todos.

¿Cuáles son esas buenas enseñanzas en sus distintas dimensiones que apelan a recursos para sus logros y que se utilizan con frecuencia en el marco de las enseñanzas?:

- *Buenas prácticas desde las políticas educativas:*
 - ✓ Considerar que la política inclusiva es una sola pero que tiene diferentes estrategias, entre ellas la integración.
 - ✓ Conceptualizar el término diversidad en su mayor acepción, no sólo pensar en la discapacidad sino en la diversidad cultural, la económica, las diferentes formas de pensar, las distintas etnias.
 - ✓ Regular por medio de normativas el funcionamiento de la integración en las escuelas tanto de gestión estatal como privada, para beneficio de todos los que asisten a ellas.
 - ✓ Contar con ayudas en las escuelas que integran a niños con necesidades especiales.
 - ✓ Contar con mejores herramientas para integrar.
 - ✓ Proponer adaptaciones curriculares para todos los alumnos que lo necesiten más allá del nivel educativo al que pertenezcan.

- ✓ Proponer el mismo diseño curricular para todos los alumnos según su pertenencia: nivel inicial, primario o secundario. Este es el primer paso cuando se piensa en inclusión.
- ✓ Contar con propuestas curriculares para los estudiantes con discapacidad en el nivel terciario.
- ✓ Abordar curricularmente el tema de la discapacidad, de las minorías étnicas, etc. en la formación de los futuros profesionales en el nivel terciario.
- ✓ Armar redes institucionales hacia a dentro y fuera del sistema en relación a la atención a la discapacidad: con la comunidad en general, con profesionales, con organizaciones no gubernamentales (ONG), fundaciones, con las escuelas, etc.
- ✓ Generar espacios de difusión, en las instituciones públicas sobre las temáticas referentes a la atención a la discapacidad.
- ✓ Elaborar estadísticas sobre la cantidad de personas con discapacidad para ofrecerles los apoyos que necesiten.
- ✓ Contar, los edificios, con diferentes tipos de accesos para las personas con impedimentos físicos, por ejemplos rampas.
- ✓ Ofrecer capacitación en el área de la discapacidad a los empleados de oficinas públicas.
- ✓ Incluir en el ámbito laboral a personas con discapacidad.
- ✓ Disponer de recursos especiales para el desempeño laboral y/ o educativo para todos aquellos que lo necesiten.
- *Buenas prácticas desde los educadores:*
 - ✓ Inscribir las prácticas en la enseñanza de valores.

- ✓ Recuperar los valores a partir de prácticas constantes.
- ✓ Encuadrar nuestro hacer en una escuela para la democracia.
- ✓ Respetar y valorar la diversidad.
- ✓ Proponer proyectos educativos con los actores de la escuela cuyo accionar tenga que ver con el no discriminar.
- ✓ Tener coherencia entre el decir y el hacer.
- ✓ Capacitar y formar docentes desde la atención a la diversidad de los alumnos.
- ✓ Tomar conciencia de las acciones realizadas, reflexionar colectivamente.
- ✓ Cuidar y ser cuidados.
- ✓ Experimentar, hacer con los otros, tener vivencias cuando la formación no alcanza.
- ✓ Proponer cambios, analizar prácticas.
- ✓ Hipotetizar, ensayar, practicar con teorías y más allá de las mismas, romper el convencionalismo.
- ✓ Generar espacios intra e inter-institucionales entre equipos, tomar conciencia de los problemas y reflexionar en conjunto.
- ✓ Reconocer los prejuicios y los temores, rever en consecuencia las teorías y las prácticas.
- ✓ Trabajar con espíritu de equipo de manera colaborativa.
- ✓ Constituir equipos interdisciplinarios.
- ✓ Articular entre los distintos niveles de enseñanza.
- ✓ Evaluar las necesidades educativas de los alumnos colectivamente: docentes, profesionales vinculados a la educación y padres.

- ✓ Contar con una básica infraestructura edilicia.
- ✓ Establecer una relación entre cantidad de alumnos y prácticas por aula y proyectos de integración / inclusión en la misma.
- ✓ Disponer de variedad de recursos y estrategias.
- ✓ Trabajar juntos, familia y escuela.
- ✓ Confiar en el docente y en su responsabilidad.
- *Buenas prácticas desde la escuela y el aula.*
 - ✓ Dialogar con nuestros alumnos, escucharlos contextualizar sus necesidades, sus demandas al igual que con nuestros colegas.
 - ✓ Enseñar desde lo cotidiano, significativamente.
 - ✓ Atender las singularidades de nuestros educandos.
 - ✓ Tener altas expectativas en relación a los que aprenden.
 - ✓ Reconocer el aprendizaje como constante y procesual, todo se prueba y se analiza, se modifica y se vuelve a probar.
 - ✓ Enseñar y evaluar a partir de los estilos de aprendizaje.
 - ✓ Evaluar, elaborar e implementar adaptaciones curriculares.
 - ✓ Enseñar a través de distintos agrupamientos, respetando las posibilidades de cada uno para generar las mejores condiciones de aprendizaje.
 - ✓ Diversificar las estrategias de enseñanza.
 - ✓ Singularizar la enseñanza de los alumnos desde una perspectiva curricular.
 - ✓ Implementar adaptaciones curriculares desde el sentido común a otras más laboriosas.

- ✓ Diseñar el currículo de modo tal que atienda la diversidad de posibilidades, potencias y dificultades de todos y cada uno de los alumnos.
- ✓ Sumar las buenas prácticas de clase.
- ✓ Pensar el aula desde una perspectiva heurística y no tecnocrática.
- ✓ Elaborar un currículo comprensivo y globalizador.
- ✓ Elaborar objetivos para el promedio de los alumnos y a partir allí singularizarlos.
- ✓ Contextualizar contenidos.
- ✓ Ensamblar los conceptos cotidianos con los científicos-curriculares.
- ✓ Usar configuraciones de apoyo educativo.
- ✓ Considerar prácticas de clase vinculadas al Proyecto Educativo, Curricular y de Ciclo.
- ✓ Construir actividades flexibles y adaptables.
- ✓ Implementar estrategias metacognitivas.
- ✓ Responder desde la enseñanza a una concepción socio-constructiva.
- ✓ Apelar al concepto de inteligencias múltiples.
- ✓ Considerar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una mirada holística.
- ✓ Evaluar a partir del todo y no de las partes (Alvarez Luchía, 2010).

Desde una perspectiva internacional, las conclusiones con respecto a las prácticas en el aula, (en la escuela primaria), indican factores efectivos para la

educación inclusiva, (Agencia Europea, 2003), todas ellas vinculadas a muchas de las ya observadas en nuestro contexto nacional:

- ✓ Enseñanza cooperativa: Los profesores necesitan apoyo y deben ser capaces de cooperar con distintos colegas y profesionales de dentro y fuera del centro educativo.
- ✓ Aprendizaje cooperativo.
- ✓ La tutoría en parejas o el aprendizaje cooperativo es efectivo para las áreas cognitivas y afectivas (socioemocionales) del aprendizaje y desarrollo del alumno. Los alumnos que se ayudan entre sí, especialmente dentro de un sistema de agrupamiento flexible y bien estructurado se benefician del aprendizaje mutuo.
- ✓ Resolución cooperativa de problemas. Particularmente para los profesores que necesitan ayuda con la inclusión de alumnos con problemas sociales/ de comportamiento, es una herramienta eficaz para disminuir la cantidad e intensidad de las molestias durante las clases.
- ✓ Establecer reglas de comportamiento claras y límites acordados con los alumnos (además de incentivos adecuados).
- ✓ Agrupamientos heterogéneos y un enfoque más personalizado en educación son necesarios y eficaces cuando se trata con una diversidad de alumnos en el aula.
- ✓ Para mejorar la educación inclusiva es necesario utilizar objetivos programados, rutas alternativas para el aprendizaje, enseñanza personalizada/ flexible y gran variedad de formas heterogéneas de agrupamiento.

- ✓ Enseñanza efectiva
- ✓ Finalmente, los métodos mencionados arriba deberían llevarse a cabo dentro de un enfoque general y eficaz de escuela/enseñanza donde la educación se base en la evaluación, altas expectativas, instrucción directa y retroalimentación. Se incluyen todos los alumnos, incluso los que tienen diversas necesidades educativas, evidenciándose un progreso con control, programación y evaluación del trabajo sistemático. El currículo puede adaptarse a las necesidades individuales y se puede introducir un apoyo adicional a través de las Adecuaciones curriculares Individuales.

“La buena enseñanza no corresponde a una única manera de actuar sino de muchas” (Jackson, 2002, p. 34). La enseñanza es similar a otras prácticas que requieren la ejecución de muy diversas actuaciones en tiempo real, en contextos impredecibles y de incertidumbre (Litwin, 2008). “En síntesis, cabe indicar que para avanzar hacia la consecución de buenas prácticas cada centro tendrá que analizar su realidad, planificar su plan de mejora, definir las estrategias que pueden impulsar a este cambio y evaluar lo realizado” (Arnaiz, 2011, p. 32).

Para ser promotores de la educación inclusiva las buenas prácticas y los recursos didácticos deben situarse dentro del paradigma emergente de la Inteligencia Ambiental, de donde surgen las propuestas del Diseño Universal que se caracterizan por evitar los productos específicos para las personas a las que se le presentan barreras al aprendizaje y participación, teniéndose en cuenta las necesidades de todos los posibles usuarios, facilitando la integración y buscando

la inclusión educativa y laboral (Sánchez Montoya, 2002). La propuesta de las buenas prácticas y de los recursos didácticos, desde la educación inclusiva, consiste en “el constante énfasis en la creación de significados” (Moll, 1994, p. 252), en singularizar las necesidades educativas de cada alumno a partir de darle aquello que necesite en el proceso complejo de enseñar, aprender y evaluar.

1.1.2. La evaluación en la educación inclusiva

Los cambios de los diferentes paradigmas educativos, desde el segregacionista hasta el inclusivo pasando por el de la integración, implicó e implica cambios en distintas realidades que impactaron no sólo en la dimensión institucional curricular sino también en el para qué, qué y cómo enseñar y evaluar. Al reflexionar sobre la evaluación no se pueden evitar las implicancias éticas e ideológicas que subyacen en las teorías y prácticas, es una tarea compleja donde no siempre se encuentran certezas.

Si consideramos que la escuela tiene la misión de hacer una selección de los mejores, la evaluación consistirá en hacer unas pruebas selectivas que permitan hacer clasificaciones. Si la finalidad de la tarea del docente es meter en la cabeza algunas ideas y conceptos, la evaluación consistirá en evaluar al estudiante para saber cuánto ha aprendido. Por el contrario, si la finalidad de la escuela es ayudar a equilibrar la desigualdad, la evaluación será un medio para saber cómo ayudar a quienes más lo necesitan. Si la pretensión del educador es que el alumno aprenda a pensar y convivir, la evaluación tratará de dar respuesta a estas inquietudes (Santos Guerra, 1998, p. 7).

Así como la forma de entender los procesos de enseñanza y de aprendizaje condiciona la evaluación, la manera en que concebimos y ponemos en práctica a la misma denota nuestras concepciones y métodos de enseñanza.

Los marcos teóricos que fundamentan las prácticas de evaluación del educador en el aula referidas a las preguntas, para qué, qué y cómo evaluar ofrecen distintas respuestas conceptuales (Marchesi y Martín, 1998):

El modelo psicométrico se corresponde con la concepción conductista, racional-científica que define al currículo como programación por objetivos dónde se evalúan diferentes habilidades para medir las capacidades de los alumnos, y poder compararlos entre sí, con pruebas a las que se prioriza por sus aspectos técnicos, fiabilidad, validez y capacidad de generalización.

Para este paradigma tecnológico/positivista, la evaluación puede tener alguna de las siguientes funciones (Santos Guerra, 1998):

- Control: permite controlar la presencia en el sistema y la superación de sus dispositivos de garantía.
- Selección: el sistema educativo va dejando fuera a quienes no superan las pruebas y va eligiendo a quienes son capaces de superarlas.
- Comprobación: permite saber si se han conseguido los objetivos propuestos, según una escala de valoraciones. La superación de las pruebas sirve de garantía social.
- Clasificación: como la evaluación tiene distintos referentes, los que aprueban y los que no por ejemplo, los resultados permiten clasificar a los alumnos.

- Acreditación: aprobar la evaluación conduce a la acreditación. Superar la media es un indicador relevante.
- Jerarquización: la evaluación encierra poder porque quien evalúa impone criterios, aplica pruebas y decide cuáles han de ser las pautas de corrección. Puede, incluso, negarse a compartirlas y discutir las con los alumnos.

Los modelos constructivistas y cognitivos destacan la importancia de focalizar la evaluación en las capacidades de razonamiento de nivel superior y la significatividad de los aprendizajes para la resolución de problemas y construcción de nuevos conocimientos. Definido el currículo como un diseño abierto, en constante re-elaboración y construcción, a este planteamiento, algunos autores lo han denominado reconceptualización del currículo, dado que se vuelven a considerar los objetivos del conocimiento como elementos fundamentales, aunque estén definidos como procesos mentales. En estos modelos la evaluación, además de los resultados, debe centrarse en los procesos desarrollados durante la intervención didáctica. En la perspectiva ética de la evaluación constructivista, el papel de la objetividad se interpreta desde la lógica del observador:

El sentido de objetividad que rechazamos explícitamente es la idea positivista de que la objetividad depende de la eliminación de todos los aspectos conceptuales y de valor y de ir al fondo de los datos originales. En cambio, en nuestro sentido, ser objetivo significa tratar de alcanzar unos enunciados no sesgados mediante el procedimiento de disciplina, observando los cánones del razonamiento y la

metodología adecuados, cultivando un sano escepticismo y manteniendo la atención para erradicar las causas de los sesgos (House y Howe, 2001, p.38).

Desde una posición socio-constructiva y crítica, que representa la educación inclusiva, el currículo se define como proceso de investigación e interacción dialéctica entre teoría y práctica, cuyo objetivo es cambiar la teoría a través de la práctica y ésta a través de la teoría. Para ello es muy importante el concepto de la ética de la evaluación (House, 1994), esta tendrá como función recoger los datos necesarios para reelaborar el currículo, convirtiéndose en un elemento de diagnóstico que nos dirá que tipo de ayuda necesita cada alumno en su contexto y que afectará no sólo a ellos sino a todos los componentes del sistema. Desde esta perspectiva crítica reflexiva la evaluación es entendida como un proceso y no como un momento final.

Desde el paradigma crítico/reflexivo (Santos Guerra, 1998) las funciones de la evaluación son las siguientes:

- Diagnóstico: la evaluación entendida como un proceso de análisis permite conocer cuáles son las ideas de los alumnos, los errores en los que tropiezan, las principales dificultades con las que se encuentran, los logros más importantes que han alcanzado.
- Diálogo: la evaluación puede convertirse en una plataforma de debate sobre la enseñanza.
- Comprensión: la evaluación es un fenómeno que facilita la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Retroalimentación: la evaluación permite la reorientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. No sólo en lo que se refiere al trabajo de los alumnos sino a la planificación de la enseñanza, a la modificación del contexto o a la manera de trabajar de los profesionales.
- Aprendizaje: la evaluación permite al profesor saber si es adecuada la metodología, si los contenidos son pertinentes, si el aprendizaje que se ha producido es significativo y relevante para los alumnos.
- Dentro de esta concepción, la evaluación formativa se orienta a recoger datos del proceso de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de mejorarlo. A diferencia del modelo anterior, no es retrospectiva sino prospectiva, en tanto su preocupación se dirige a mejorar lo que queda por realizar. Si bien no desconoce a la evaluación sumativa, lo que la distingue del anterior, es el peso que se le da a este tipo de evaluación.

La evaluación es una actividad que debe realizarse tomando en cuenta no sólo el aprendizaje de los alumnos, sino también las actividades de enseñanza que realiza el docente y su relación con dichos aprendizajes. En este caso, las acciones evaluativas se encaminan a reflexionar, interpretar y mejorar dicho proceso desde adentro del mismo, evaluación para y en el proceso enseñanza-aprendizaje (Díaz y Hernández, 2002, p. 354).

Evaluar las necesidades educativas de un alumno desde la perspectiva de la educación inclusiva implica la intervención de un equipo interdisciplinario quien

en forma colaborativa deberá tener en cuenta, entre otras, dos variables: relativas al alumno y relativas al contexto educativo.

Las primeras, variables relativas al alumno, están centradas en diferentes aspectos, uno de ellos es en relación a su desarrollo lo cual “implica la información relativa al desarrollo biológico, psicomotor, emocional, social, de la comunicación y el lenguaje...” (González Manjón, 1995, p. 217), es determinante para proponer acciones, de diversa índole, a corto y largo plazo en base a las necesidades educativas diagnosticadas. Otro aspecto a considerar es obtener información del alumno sobre su nivel actual de competencia curricular comprendida como "el conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea" (Argudín, 2005, p. 12). Es necesario valorar este nivel de competencia pues permite ubicar al alumno en relación a la propuesta curricular elaborada para su grupo de pares e identificar las áreas de mayores dificultades en sus aprendizajes. El último aspecto a considerar, desde la perspectiva del alumno, es evaluar su estilo de aprendizaje caracterizado por tipos de reacciones diferenciales e individuales ante un estímulo recibido de procesamiento cognitivo. “Los estilos se relacionan con la estructura del pensamiento antes que con su contenido o con su eficacia; y se refieren a cualidades o modos del conocimiento y no algo así como una cantidad de capacidad o aptitud” (Fierro, 1990, 176). Conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos tiene relación directa con saber cómo aprende pero además sobre cómo debe ser la enseñanza de los maestros.

Las segundas variables, relativas al contexto, están referidas a las cuestiones del medio, se incluyen todos los ámbitos sociales en los cuales el

alumno está inserto: el aula, la escuela y el entorno socio-familiar, priorizando los elementos escolares.

En el momento de caracterizar las necesidades educativas de un alumno se deben tener en cuenta holísticamente tanto los aspectos biológicos, como los cognitivos y los sociales-afectivos, “el aprendizaje no es un problema individual de cada alumno. El aprendizaje es una conjunción de condiciones subjetivas, sociales, institucionales y pedagógicas. La evaluación de dichos aprendizajes habrá de contemplar todos estos problemas de manera simultánea” (Bixio, 2003, p. 91).

“En definitiva, hay que cambiar la evaluación para conseguir, mediante su aplicación correcta y educativa, mejorar la calidad del sistema e incorporar la equidad al mismo, logrando hacer llegar esa calidad a toda la población” (Casanova, 2001, p. 204).

Sintetizando desde una mirada totalizadora en el momento de definir las necesidades educativas de los alumnos en la escuela, es necesario, tener en cuenta diferentes fuentes de información (Ver Figura 3).

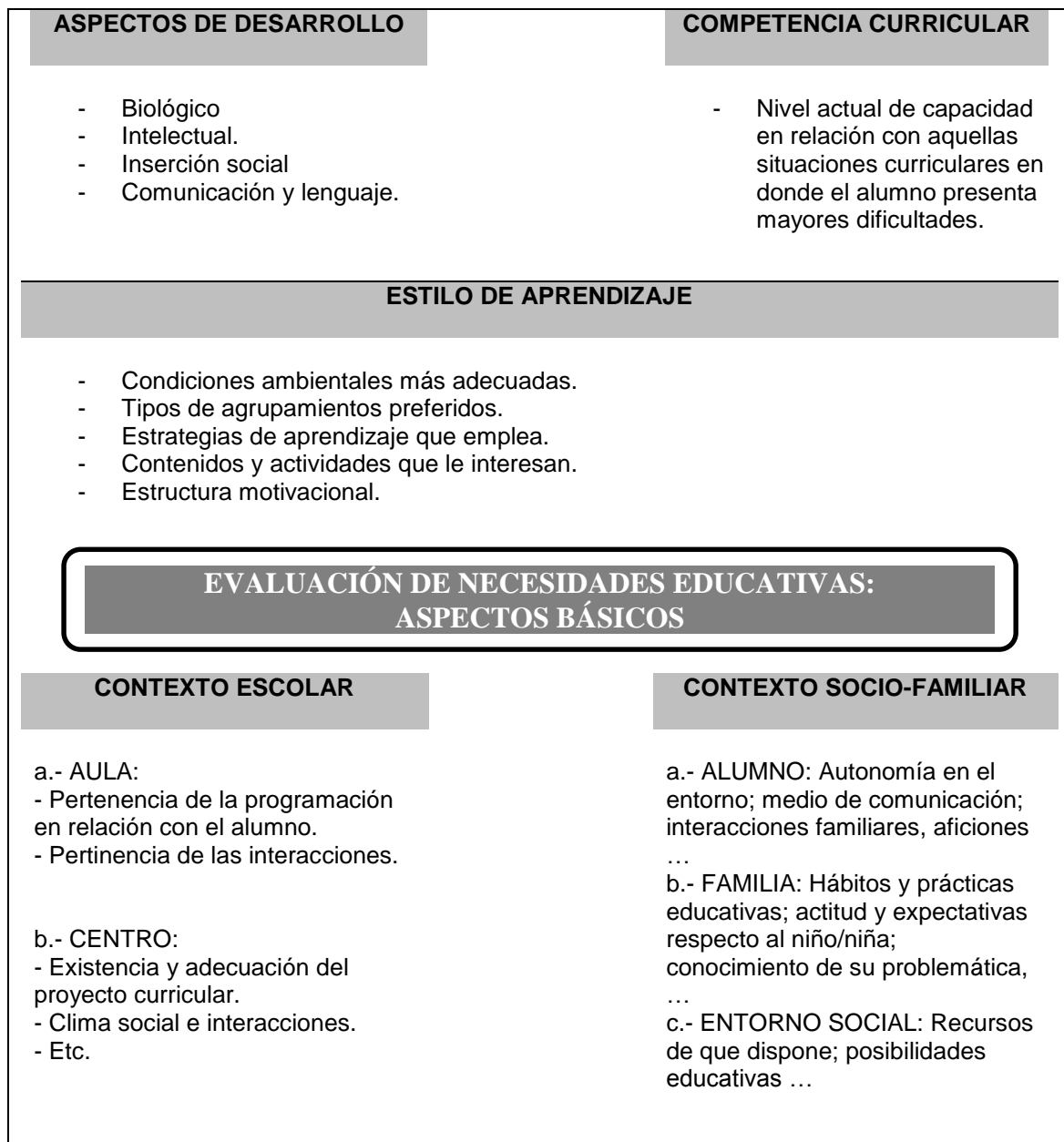


Figura 3. Evaluación de las necesidades educativas

Fuente: Aspectos básicos relativos al alumno en la evaluación de necesidades educativas (Blanco et al.,1996).

En el marco de una evaluación estratégica, un aporte relevante es lo descrito desde la teoría de las inteligencias múltiples, propuesta por Howard Gardner de la Universidad de Harvard (1993), esto da la posibilidad de pensar

que a un niño/joven no se le puede enseñar, ni tampoco él va aprender de una única manera, como indica la tradición escolar, con particular énfasis en lo lingüístico o matemático, sino que puede hacerlo a través de distintas estrategias expresadas fundamentalmente desde sus diferentes capacidades y posibilidades. Estas capacidades son de distinto nivel de generalidad y al definir las se convierten en una destreza que se puede desarrollar, que se puede enseñar y aprender. Se reconoce lo social sin negar lo genético, concepción coincidente con otras teorías del aprendizaje. Al igual que con los estilos de aprendizaje no hay un solo tipo, si no que conviven varios con tendencias observables en el devenir de la biografía de las personas a partir de sus experiencias, vivencias personales y profesionales de su propia historia de vida.

Según Prieto Sánchez y Ferrándiz (2001), hasta la fecha Howard Gardner y su equipo, han identificado ocho tipos distintos de inteligencias:

- *Inteligencia lingüística*: la que tienen los escritores, los poetas, los buenos redactores. Utiliza ambos hemisferios cerebrales.
- *Inteligencia lógica-matemática*: utilizada para resolver problemas de lógica y matemáticas. Es la inteligencia que tienen los científicos. Se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico y con lo que la cultura occidental ha considerado siempre como la única inteligencia.
- *Inteligencia espacial*: consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones; es la inteligencia que tienen los marineros, los pilotos, los ingenieros, los cirujanos, los escultores, los arquitectos o los decoradores.
- *Inteligencia musical*: permite desenvolverse adecuadamente a cantantes, compositores, músicos y bailarines.

- *Inteligencia corporal-kinestésica*, o capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. Es la inteligencia de los deportistas, los artesanos, los cirujanos y los bailarines.
- *Inteligencia intra-personal*: permite entenderse a sí mismo y estar abierto al diálogo con los demás. Se la suele encontrar en los religiosos, vendedores, políticos, profesores o terapeutas.
- *Inteligencia interpersonal*: es la inteligencia que tiene que ver con la capacidad de entender a otras personas y trabajar con ellas.
- *Inteligencia naturalista*: utilizada cuando se observa y estudia la naturaleza, con el motivo de saber organizar, clasificar y ordenar. Es la que demuestran los biólogos o los herbolarios.

No hay una jerarquización entre ellas, la observación adquiere un valor relevante como instrumento en desmedro de la concepción tecnocrática, que siempre apeló como característica esencial a la objetividad científica. Observar al alumno en relación a sus logros durante el proceso, se privilegia el cómo sobre el qué en la obtención de resultados. Una vez evaluado y determinado el tipo de necesidades educativas o de las barreras para el aprendizaje y la participación que se le presenten al alumno, se determinará el tipo de apoyos a partir de los aportes de todos los actores involucrados, particularmente profesionales y familias, para proceder a elaborar un programa de desarrollo individual, adecuación o adaptación curricular, acorde con las posibilidades y necesidades del evaluado y su entorno, privilegiando el punto de vista pedagógico y didáctico-curricular.

1.1.3. La perspectiva curricular en una escuela única

La perspectiva curricular en una escuela única implica dar cuenta del planteamiento teórico-práctico de las experiencias de aprendizaje básicas, que social e institucionalmente desde la escuela inclusiva se deben ofrecer a todos los alumnos que asistan a ella, más allá de sus diferencias (Casanova, 2011).

Según Grundy (1991) “el currículum no es un concepto, sino una construcción cultural” (p.20), desde este lugar se afirma que lo curricular forma parte de una construcción política y una propuesta de prácticas educativas para todos los que enseñan y aprenden en la escuela.

En la historia de la educación especial, en sus inicios hacia fines del siglo XIX y principios del XX el abordaje educativo a las personas con discapacidad fue funcional y basado en la rehabilitación, el fundamento de la tarea fue médico-patológico. Varias décadas después, en 1950, en el contexto del paradigma de la integración se consolidó la perspectiva curricular que consistió en considerar a las personas con n.e.e. educables, para ello se apeló a un abordaje pedagógico-didáctico a través de una estrategia, las adecuaciones curriculares. El punto de vista curricular se caracterizó como una actividad de carácter global y colaborativo, en la cual no sólo se tomó a los niños con dificultades que estaban en la escuela, sino que el accionar estuvo focalizado en la totalidad de la institución, en su organización, cultura, estructuras, micro-políticas, prácticas de aula, etc. (Parrilla,1996) Se implementó una dinámica de trabajo colaborativo y crítico entre todos los actores involucrados cuya intervención estuvo focalizada

desde el currículo y no tanto desde los alumnos, poniendo énfasis en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, con extensión en el asesoramiento y en los apoyos más allá de la escuela, a través de la construcción de redes, fue el inicio de la educación inclusiva.

En el marco del paradigma de la integración el concepto de adecuación curricular en sus comienzos, estuvo centrado en una perspectiva curricular individual, con particular énfasis en lo compensatorio, minimizando la dimensión contextual. Su propuesta estuvo más cercana al pensar en un alumno con déficit, portador de limitadas posibilidades, que correspondía al paradigma médico-psicológico, que a un alumno al cual más allá de sus patologías, las que no se negaban, se le presentaban barreras en su aprendizaje y participación. Fue desde el nuevo paradigma educativo la inclusión, cuando se comenzó a valorar la presencia del contexto, fundamentalmente el hacer con otros con el objetivo de eliminar o diluir los obstáculos que se presentaban durante el aprendizaje o participación por parte del alumno. Se enfatizó el trabajo colaborativo, el de ayudas, se rompió la perspectiva individualista, se dio paso a la dimensión social, se construyeron redes, surgió un nuevo concepto superador de las adecuaciones curriculares, fue el de las configuraciones de apoyo:

Denominamos apoyos a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria. Estos apoyos procuran diseñar, orientar, contribuir a la toma de decisiones educativas para el desarrollo de capacidades y

potencialidades del Sistema, las instituciones y los equipos. Acompañan con estrategias pedagógicas a las personas con discapacidades para desempeñarse en el contexto educativo y comunitario con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible (Ministerio de Educación, 2009, p.38).

Cada escuela, a partir de su proyecto institucional curricular, definirá las configuraciones de apoyo prácticas en las cuales se encuadran las adaptaciones curriculares, éstas últimas dejaron de ser, en el paradigma de la inclusión, una intervención pedagógica individual para constituirse en una ayuda dentro de otras. Estas configuraciones son estrategias cuando un agente educador las activa con un claro objetivo pedagógico- didáctico. Deben ser flexibles, abiertas, posibles y el resultado de una evaluación totalizadora del alumno que las requiera. El fin último es que logren diluir o eliminar las barreras que se le presentan al alumno cuando aprende. Estas configuraciones pueden brindar diferentes tipos de apoyos educativos: atención, asesoramiento y orientación, capacitación, provisión de recursos, cooperación y acción coordinada, seguimiento e incluso investigación (Ministerio de Educación de la Nación, 2009).

Atención: se tiene en cuenta la valoración de cada necesidad educativa y las barreras al aprendizaje y participación que se presentan para identificarlas y actuar en consecuencia, lo cual implica diferentes acciones, procedimiento y evaluaciones, como así también programaciones de atención y seguimiento de cada situación que se plantea.

Asesoramiento y orientación: informa sobre lo que sucede y lo que se debe hacer. Tiene un carácter preventivo no sólo a nivel institucional sino también de aulas, respecto a que sucede en ellas.

Capacitación: se lleva a cabo en distintos niveles, configurándose como una actividad formativa intencional a partir de aquello que se evalúe como necesario y pertinente.

Provisión de recursos: que contribuyen al desarrollo educativo por medio de los elementos que sean necesarios, que se requieran. Pueden ser equipamientos, medios técnicos, recursos didácticos, documentos, libros de consulta, manuales, etc.

Cooperación y acción coordinada: es garantizar la evaluación elaboración y puesta en marcha de las configuraciones de apoyo necesarias en las diferentes áreas, niveles e instituciones para mejorar los logros de los alumnos en su trayectoria escolar.

Seguimiento: implica procedimiento y diseños de trayectorias educativas integrales para aquellos alumnos que presentan necesidades educativas y requieren de acompañamientos específicos.

Investigación: requieren este ejercicio en general y especialmente para el análisis de casos en las configuraciones prácticas. Estos procesos de investigación facilitan la reflexión de las propias prácticas institucionales y de aulas.

En el contexto escolar es frecuente escuchar como equivalentes algunos vocablos referidos a las adaptaciones curriculares, pero no lo son desde el significado ni desde el marco teórico ni desde las prácticas, tampoco desde los paradigmas que supuestamente las representan, pues no es lo mismo un Programa de desarrollo individual (PDI), que una Adecuación curricular individualizada (ACI) o que las Adaptaciones socio-constructivas (ASC). El PDI

responde a lo funcional y a rehabilitar, paradigma del déficit; las ACI al paradigma de la integración que se sustenta en el principio de la normalización y la estrategia de la integración, relacionada con el concepto de n.e.e. y el de ASC al paradigma de la inclusión que se vincula al concepto de barreras para el aprendizaje y la participación (Ver Figura 4).

Las adaptaciones curriculares, “conjugan la evaluación y la intervención en un desarrollo dinámico que trata siempre de ajustar la respuesta a las necesidades educativas de los individuos” (González Manjón, 1995, p. 108), son intrínsecas al proceso de desarrollo curricular, dado que los niveles de concreción curriculares se construyen en distintas instancias de adaptación del currículum.

Se parte de la concepción de currículum abierto, no como un producto acabado sino que se va desarrollando en la medida en que se acerca a su contexto de uso. Este proceso se denomina proceso curricular. Implica distintos niveles de contextualización del currículum, desde una perspectiva de la macro, meso y micropolítica (Tomé y Koppel, 2010).

MODELOS	CONCEPTO	CARACTERÍSTICAS
Programa de desarrollo individual PDI (EEUU, 1975)	“Plan de acción que permite estimular, reeducar y rehabilitar el desarrollo del individuo discapacitado y determina, a distintos niveles de complejidad y concreción, todos los componentes para que esos objetivos estimuladores y rehabilitadores puedan lograrse” (Molina, 1987).	Basada en la deficiencia individual se parte de un currículo especial, (grado extremo de concreción curricular). Es la más específica de las adaptaciones curriculares. Es necesario pasar en forma progresiva por otras formas de adaptación curricular antes de proponer esta modalidad extrema.
Adecuación curricular individualizada ACI, desde la integración y la normalización (Europa y EEUU, mediados del siglo XX)	“Son estrategias y recursos educativos específicos, que utilizan los docentes y equipos de apoyo en la formulación del PE y del PCI, para posibilitar el acceso y progreso en el currículum de un alumno concreto con necesidades educativas especiales”. (Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina, 1999, p. XIII).	Se dirigen a un alumno en particular, con independencia de su grupo de pares. El maestro de grado y/o integrador modifica sus estrategias didácticas para adecuarse a las características y necesidades del alumno. Se prioriza el punto de vista individual.
Adaptación curricular socio-constructiva, ACS, desde la inclusión (EEUU y Europa fines del siglo XX y XXI)	Son ante todo una actitud, es decir una expectativa de máxima respecto al alumno que aprende más allá de sus dificultades, una serie de acciones, procedimiento a partir de un profundo conocimiento del currículum común, por ello se necesita una planificación real elaborada por el docente a cargo del grupo escolar, de ser posible con otros, aquí apelamos al trabajo inter e intra-ciclo entre docentes, tarea vinculante con el Proyecto Curricular Institucional y que dé cuenta de los accesos, elementos del currículum y contextos necesarios para minimizar, superar las barreras para el aprendizaje y la participación a partir de un modelo social de la enseñanza.	“Implica un modelo social de interacción entre los alumnos y sus contextos: la gente, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vida” (Booth y Ainscow, 2000, pp.18-20) Se parte de lo social y se singulariza en relación a las necesidades educativas evaluadas, en los diferentes niveles de concreción curricular. Se prioriza el punto de vista curricular.

Figura 4. Adaptaciones curriculares

Fuente: Tomé-Köppel 2010.

Desde la inclusión se hace referencia a las Adaptaciones Curriculares Socio-constructivas (ACS), que forman parte de las configuraciones de apoyo necesarias para que el niño al que se le presentan barreras en el momento de aprender y participar, de etiología orgánica o no le permiten transitar de lo real a lo potencial, a partir de una evaluación e intervención entre todos los actores involucrados en el acto de enseñar. Las adaptaciones exigen un currículo abierto, flexible y contextualizado a las características de cada comunidad educativa, lo que da lugar a la puesta en marcha de una propuesta curricular de distintos niveles de concreción desde los más generales a los individualizado y pasando por todo el espectro en relación a la persona, los contextos y los apoyos disponibles en el entorno: aula, escuela, equipos, redes institucionales.

Se define la adaptación curricular, como un conjunto de estrategias para modificar alguno de los elementos del currículo; objetivos, contenidos, evaluación, estrategias de enseñanza, (metodologías, procedimiento, técnicas), recursos, tiempo, en relación a las capacidades, posibilidades, intereses y motivaciones dirigidas a la acción educativa de un grupo de alumnos que desde la evaluación educativa presentan necesidades educativas especiales desde la, integración o barreras para el aprendizaje desde la inclusión. El objetivo práctico es elaborar una propuesta pedagógica-didáctica, junto con otras, desde la singularidad de los aprendices y la realidad de su contexto para que los profesionales responsables de los apoyos en la escuela y en el aula posibiliten el acceso y progreso curricular de todos los alumnos (Ver Figurar 5).



Figura 5. La educación inclusiva y las adaptaciones curriculares.

Fuente: Tomé y Köppel, 2010.

Las adaptaciones curriculares constituyen en primer lugar, estrategias de planificación y de actuación docente. Son prácticas para responder a las necesidades de aprendizaje. Desde la educación inclusiva, partiendo de la concepción de una escuela comprensiva, diversificada y de un currículo común para todos los que en ella aprenden las adaptaciones curriculares se han constituido en una estrategia de intervención constructiva de carácter social-pedagógico, en relación a los tipos de apoyos que necesiten, en algún momento los alumnos.

Adaptación no es sinónimo de reducción, simplificación o eliminación de contenidos u objetivos educativos (Echeíta, 2006), si bien en algunos casos excepcionales lo requieren, antes de llegar a esta instancia se deberían evaluar las cuestiones contextuales interactivas de la escuela, enriquecer ese medio brindando al niño más y mejores ayudas para eliminar o diluir las barreras al aprendizaje y participación, que se le presenten. En las adaptaciones curriculares socio-constructivas no hay adaptación hay planificación, (Tomé y Koppel, 2008), comprendida como tarea colaborativa y compleja, que requiere la participación de:

- El Maestro del grupo escolar.
- El Maestro de apoyo, especial.
- Los profesionales del gabinete o distrito escolar, (barrio, localidad, región).
- Otros profesionales que intervienen en la vida del alumno.
- Y la familia.

La adaptación curricular debe ser sostenida por el entorno social, pares y adultos del aula y la escuela, a manera de redes. Así como existen estrategias diferentes para abordar a personas diferentes, esta diversidad de ofertas es

altamente significativa en el momento de enseñar para toda la población escolar, ya que el punto de partida es tratar de responder a las necesidades singulares desde una estrategia común y no en buscar métodos y técnicas de trabajo diferentes para el alumno con mayores dificultades, de no ser posible y sólo entonces se elaborará una propuesta individual, como complemento de las recomendaciones metodológicas. Existen distintos tipos de adaptaciones curriculares, ninguna de ellas excluye a las otras. A partir de las necesidades educativas de los alumnos desde la integración y las barreras para el aprendizaje y la participación, desde la inclusión junto a su grupo de pares, se elaborará en forma colaborativa con el equipo interviniente la propuesta curricular necesaria.

Es condición generar espacios, redes intra e inter-institucionales que garanticen la posibilidad del encuentro de uno con los otros, los otros en este caso son los pares, colegas, profesionales, la familia, en todo momento se debe tener en cuenta el trabajo institucional, tarea vinculante con el Proyecto Curricular Institucional, que debe dar cuenta de los accesos, elementos del currículo y contextos necesarios para minimizar, diluir las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos a partir de un modelo social de la enseñanza.

Esa idea de la escuela única hay que relanzarla cuando, asumiendo la diferenciación social, se estipula que los padres han de tener libertad para elegir proyectos educativos diferenciados, incluso dentro del sistema público, y que los mismos centros han de singularizarse para “adaptarse” a su entorno y atender mejor a las demandas de las bases sociales diversificadas, como si ya no

existiese proyecto educativo defendible en aras de una mejor racionalidad e integración social (Gimeno, 1995, p. 7).

La propuesta curricular de la escuela única (Connell, 2007) apunta decididamente a aquella que contiene y valora las experiencias de todos más allá de sus diferencias. Este principio corrobora claramente la aspiración de producir un currículo diverso o multicultural, a partir de las posibilidades y capacidades de cada uno, enmarcado desde la concepción de la justicia curricular, respetando los intereses de los menos favorecidos, la participación y escolarización común para lograr la producción histórica de la equidad dando más al que tiene menos, respetando y valorando las diferencias.

2. EL MODELO HOLÍSTICO: LA ESCUELA TOTAL

La palabra holístico en su acepción más general deriva de holismo que significa completo, entero. El modelo tiene su origen en 1957, en las disertaciones doctorales de Dina van Hiele-Geldof y Pierre van Hiele en la Universidad de Utrecht, Holanda (Huerta, 1999). Es una teoría de enseñanza y aprendizaje. Esta concepción se encuadra dentro de la didáctica de la matemática y específicamente en la didáctica de la geometría, el concepto se extendió años más tarde a la psicología y a la educación con particular énfasis en la dimensión socio-educativa, escuela y aula. La idea básica del modelo, es que el aprendizaje se construye pasando por niveles de pensamiento, para lo cual se requiere una adecuada instrucción, una buena práctica de enseñanza.

La propuesta es esencialmente globalizada, comprensiva en términos de enseñanza, no individualista, no tradicional. Tiene una fundamentación sociopedagógica próxima a la psico-génesis vigotskyana que constituye el marco conceptual del socio-constructivismo y se aleja de la concepción madurativa-biológica piagetiana.

La holística es lo que pertenece al holismo corriente que analiza la realidad desde el punto de vista de las múltiples interacciones. El holismo supone que las propiedades de un sistema sólo pueden ser explicadas desde su totalidad y no desde sus componentes, considera que el sistema total se comporta de manera distinta que la suma de sus partes. El holos es el todo, hace referencia a contextos y complejidades que están en permanente dinámica. Cada situación está relacionada con otras realidades que producen situaciones que comprometen al todo, este determina cómo se comportan las partes intervinientes, lo cual permite la posibilidad que se analice cada componente en sus relaciones no en la individualidad de cada una.

El modelo holístico propicia la figura de sintagma, comprendido este como una integración superadora de los paradigmas, lo cual significa una convergencia de distintas realidades a ser observadas y analizadas desde una perspectiva inclusiva-totalizadora, global. Los procesos como las situaciones deberán tener lugar en el propio holos, desde él mismo surgirán otras realidades y acontecimientos produciéndose nuevas sinergias. Algunos teóricos como Gardner (1999) y Perkins (1992) han destacado la importancia de los aprendizajes dinámicos, reflexivos y totalizadores dentro del marco de la denominada Pedagogía Comprensiva (Ferrandis, 1988), lo cual significa operativamente que

alumnos con diferentes capacidades y niveles de rendimiento, provenientes de distintos contextos socio-económicos escolar deben trabajar juntos con sus maestros, todos en forma colaborativa en la escuela y en el aula.

En términos psicológicos, la perspectiva holística se refiere a la concepción de la gestalt, según la cual, el todo es más que la suma de las partes. Desde la educación es considerada un sistema dinámico, en constante progreso y evolución. Los principios holísticos de interdependencia, diversidad, totalidad, flujo, cambio, unidad, sostenibilidad, etc., son la base de esta concepción. Desde el punto de vista socio-educativo es posible implementar este concepto a partir de pensar la escuela y el aula como espacios dinámicos y activos, atravesados por redes hacia dentro y hacia afuera, transversales y contextualizados en un marco de valores fundacionales que se caracterizan y vinculan con la educación inclusiva, como los son: “la igualdad, los derechos, la participación, la comunidad, el respeto a la diversidad, la no violencia, la confianza, la sustentabilidad, la compasión, la honestidad, el coraje, la alegría, el afecto, la esperanza/optimismo y la belleza” (Booth, 2010, p. 45).

Todo lo que pueda hacerse por romper la uniformidad de las fuentes de información, por introducir ritmos de aprendizaje diferenciados, atención y recursos distribuidos entre alumnos según sus desiguales necesidades, por variar el monolítico esquema del horario escolar que esclerotiza los procesos de enseñanza-aprendizaje, por desbordar los espacios de aprendizaje, por disponer de tareas distintas en las que se pueda trabajar al mismo tiempo con alumnos, por admitir estilos de aprendizaje diferenciados, serán recursos para que, sin

renunciar a un proyecto de cultura común compartida desde la radical singularidad de cada uno, puede hablarse de una escuela estimuladora de la autonomía y de la libertad, que es en la que puede acrisolarse la idiosincrasia personal creadora (Gimeno, 1995, p. 8).

El modelo holístico institucional-educativo con todos sus componentes tiene como base cuatro dimensiones, (Braslavsky, 1997):

1. *La escuela en su contexto socio-cultural.* Se refiere a la inserción que la escuela debe tener con su medio, esta relación permite la posibilidad de seleccionar los contenidos curriculares relacionándolos con su realidad inmediata y poder así vincular los conceptos escolarizados con los cotidianos.
2. *La organización institucional y los ámbitos de actividad.* Se basa en que la responsabilidad central de la enseñanza es la de proporcionar ayuda para el trabajo a cada integrante. Se trata de un sistema global de ayuda, de tipo horizontal donde todos los actores de la institución están involucrados supervisores, maestros, alumnos, padres, directivos, otros miembros de la comunidad. Para que lo dicho se lleve a cabo, para que ese sistema global de ayuda sea posible, es necesario crear ámbitos de actividad, situaciones en las que tiene lugar la interacción colaborativa, la intersubjetividad o, cuando hay enseñanza, el desempeño con ayuda.
3. *El aula y su atmósfera.* Ellas significan que el espacio de los encuentros entre alumnos y maestros debe estar caracterizado

por un clima emocional acorde a la convivencia que caracteriza a los hogares donde se cuente con condiciones propicias para la tarea, el apoyo necesario y se comparta con los otros, debe constituirse en una comunidad para aprender, complementario este concepto de los denominados ámbitos de actividad.

4. *El aula y su entorno físico.* Deben responder a un plan, está directamente vinculado con las variables espacio y recursos didácticos.

El modelo holístico es pensar en una escuela diferente en su organización y en su funcionamiento, donde se jerarquiza el valor de las relaciones interpersonales, el del trabajo en grupo de manera interactiva y se sostiene teóricamente desde el modelo socio-constructivo de la participación e intercambio social. Pensar en una escuela con un modelo diferente es hacerlo en una institución que cuestione la homogeneidad de sus prácticas y asuma la decisión de trabajar colaborativamente con todos los actores de su comunidad.

En síntesis, en esta primera parte referida al marco teórico, se ha transitado desde la educación primaria en el mundo y Argentina, a las escuelas especiales, con particular referencia a las escuelas de recuperación por medio de los distintos paradigmas educativos, con sus teorías y prácticas de aula, atravesados por las distintas culturas y marcos normativos hasta llegar a este tercer capítulo centralizado en las teorías de enseñanza, las evaluaciones, los currículos y la perspectiva holística de una escuela inclusiva.

Segunda Parte

ESTUDIO EMPÍRICO:

LA PROPUESTA

Capítulo 4

CONSOLIDANDO METAS

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la primera parte de esta investigación, se han desarrollado tres bloques temáticos: el primero, la educación primaria común y especial; el segundo la educación inclusiva como concepción paradigmática en oposición al de la integración, desde las n.e.e. a las barreras al aprendizaje y la participación, con particular referencia a la cultura inclusiva y al marco normativo que rige actualmente la educación especial en Argentina; el tercer y último capítulo de esta primera parte, explicita las relaciones entre las teorías de enseñanza y las prácticas en las aulas de las escuelas primarias comunes y especiales en la Ciudad de Buenos Aires, objeto de estudio del presente trabajo. La problemática elaborada suma la posibilidad de un nuevo aporte a las escuelas primarias ya que se abordaron tanto a las comunes como a las de educación especial, con particular referencia a las de recuperación en relación a los maestros, sus enseñanzas, las prácticas y sus alumnos.

La década 2003-2012 elegida como período de indagación de la presente investigación fue privilegiada pues durante la misma se transitó educativamente desde un paradigma integrador que se inició en la segunda mitad del siglo XX a otro más inclusivo desde fines del XX y comienzos del XXI. El período fue propuesto por dos acontecimientos políticos de relevancia, el primero fue la Declaración de Tarija de los Presidentes Sudamericanos, quienes acordaron en el año 2003 que los sistemas educativos de sus países iban a estar regidos por el paradigma de la inclusión, y el segundo fue el año 2012 en el que se dio a conocer la Resolución N° 174 del Consejo Federal de Educación representado por todos los Ministros de Educación del país, dicha resolución determinó que las

escuelas primarias del territorio nacional se iban a regir por el principio de educación inclusiva. Dos hechos históricos-legales a los que se sumó en el año 2006 la nueva Ley Nacional de Educación que marcó el quiebre de la educación especial como sistema paralelo y confirmó la decisión política de Argentina a definirse educativamente como inclusiva. De todos estos hechos surge como objetivo de la investigación, conocer lo sucedido con las teorías y las prácticas de enseñanza, en relación a las necesidades educativas de los alumnos en las escuelas primarias, comunes y de recuperación de la Ciudad de Buenos Aires desde el enfoque de la educación inclusiva, en el período citado, 2003-2012. Período central en la política educativa Argentina al establecer como escuelas inclusivas a las primarias comunes y de recuperación con sus implicancias para los que en ellas aprenden y enseñan.

Las investigaciones en torno al objeto de estudio del presente trabajo, son acotadas (Dubrovsky, Navarro y Rosenbaun, 2003, Lus, 1995, Milderman y Tomé, 2005), por lo cual se han redoblado, en el trabajo emprendido, los esfuerzos para cumplir con los criterios señalados por Ary, Jacobs y Razavieh (2002), en relación a la fundamentación, justificación, esmero y tiempo de dedicación que todo proyecto de investigación requiere para su concreción.

En este 4º capítulo, en su primer apartado, se explica el planteamiento general de la investigación y su relación con algunas investigaciones que han puesto en evidencia cómo se enseñaba en las escuelas de la Ciudad de Buenos

Aires, en la década del 2000, incluye el objetivo general y los específicos, que son las metas cognitivas a alcanzar para dar respuesta a la pregunta de investigación.

El segundo apartado es la propuesta metodológica que incluye a los participantes, maestros de grado y funcionarios responsables de las políticas públicas en el Gobierno de Buenos Aires en el período 2003-2012, los instrumentos de recolección de datos, el cuestionario y la entrevista.

La encuesta fue sometida a evaluación de tres jueces expertos, dos en metodología y uno en educación especial, quienes la aprobaron, asimismo se implementó una prueba piloto con el objetivo de verificar su confiabilidad y validez, se incluyeron también el procedimiento de la investigación que indicaron los pasos a seguir. El diseño es del tipo exploratorio-descriptivo, al respecto se encontraron investigaciones próximas a la temática propuesta pero no trabajos empíricos que dieran cuenta de las enseñanzas en las escuelas primarias comunes y de recuperación, finalmente se detalló el proceso de análisis de datos.

El capítulo 5 contiene los resultados obtenidos y su discusión, el capítulo 6 las conclusiones finales y recomendaciones. Concluye la presente tesis con las referencias y los anexos 1 y 2.

1. PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Entre los objetivos prioritarios de la escuela hoy es atender a la diversidad de los que en ella aprenden. En el actual escenario educativo un tema central son las enseñanzas de los maestros desde el punto de vista de sus teorías y sus prácticas. Un análisis retrospectivo de la escuela primaria común y de recuperación en los últimos años, en relación a cómo los profesores han enseñado a partir de las necesidades educativas de sus alumnos es uno de los objetivos a lograr en la presente investigación.

En la primera parte del trabajo se han abordado temas vinculantes con las teorías de enseñanza y sus prácticas, cuyos sus orígenes se produjeron en el mandato fundacional de las escuelas desde su creación en el siglo XIX en el mundo y en la Argentina, tanto en escuela primaria primero como en las de recuperación después en la segunda mitad del siglo XX. Si bien es cierto que la educación inclusiva desde el punto de vista conceptual tiene plena vigencia en el mundo político y académico, aún no ha llegado a todas a las escuelas, hecho que se comprueba al observar las prácticas de enseñanza en las diferentes instituciones educativas y en la propia formación actual de los docentes en los profesorados terciarios universitarios y no universitarios.

El tema de cómo enseñar y con qué metodologías es de fundamental importancia. El hecho de haber pocas investigaciones sobre la enseñanza de los maestros en el aula en su relación con los marcos teóricos y las prácticas en Argentina, muestra el escaso interés en la temática propuesta con las

consecuencias que ello implica, no saber cómo los maestros enseñan, no sólo en la escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires sino en las escuelas de recuperación, a las que se derivan cientos de niños por año. De lo dicho se infiere la importancia de los aportes que pueda sumar esta investigación al tema.

En el año 2004 en la Memoria Anual del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires por medio de su Secretaría de Educación, se hizo mención a una investigación en dos escuelas primarias comunes, se informó al respecto, que la gestión curricular era diversamente asumida por los dos equipos directivos que se indagaron, el objeto de estudio consistió en conocer cómo implementaron sus Proyectos Curriculares Institucionales: ¿qué se enseñaba y qué se aprendía en las escuelas públicas de nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires? En una de ellas primaba un estilo de conducción caracterizado como modelo tradicional, verticalista. La dirección tomaba decisiones sobre la enseñanza que los maestros debían acatar, no había democratización del proceso de enseñanza y aprendizaje, tampoco se tenía en cuenta la realidad socio-cultural de los que allí trabajaban y estudiaban. En la otra institución la directora le quitó legitimidad a lo curricular convirtiéndose en la única garante del mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje frente a los docentes, la familia y la comunidad. En ambos establecimientos la propuesta curricular fue unidireccional, no consensuada con los actores involucrados y descontextualizada respecto a los maestros y a los alumnos.

En las escuelas de recuperación un antecedente de indagación empírica relevante fue el que se llevó a cabo en el año 1986-87 en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, los datos relevados testimonian que los alumnos en su

gran mayoría pertenecían a sectores vulnerables desde el punto de vista social. Se comprobó que los docentes y profesionales le otorgaban una escasa importancia a los factores socio-culturales, omisión que resultaba significativa al tratarse de niños excluidos. No se consideró tampoco el fracaso escolar desde la escuela, lo cual determinó que al no tener en cuenta el entorno del alumno se le atribuyó la responsabilidad de su fracaso en el momento de aprender (Lus, 1995).

En ambos tipos de escuelas primarias, comunes y de recuperación, involucradas en proyectos de investigación, obtuvieron conclusiones similares en todas ellas, el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva curricular se centró en un punto de vista individualista no contextual.

“En general las escuelas de recuperación reproducen la estructura de una escuela común, con algunas excepciones: escuelas que trabajan con una modalidad ciclada y otras con grados múltiples” (Secretaría de Educación, 2004, p. 3). La investigación de Dubrovsky et al. (2003) informó que no hubo cambios en cuanto a la función interna de la escuela de recuperación, a pesar de haber cambiado el perfil del ingresante, ya que son niños con falta de contención socio-familiar y con severos problemas de conducta, segregados del sistema por las propias escuelas comunes; por este motivo, debieron permanecer varios años en las aulas de las escuelas de recuperación, aun cuando se intentó integrarlos en los últimos años de su escolaridad. Lo dicho ratifica la crítica que hace la inclusión a la integración, ya que esta última considera a los alumnos con n.e.e. desde una visión de las dificultades de aprendizaje exclusivamente, “desde el

déficit, lo que promueve la injusticia y detiene los progresos en este campo” (Arnaiz, 2003, p.156).

Los equipos de las escuelas de recuperación participan en proyectos de integración, sin embargo:

La investigación nos ha permitido tomar contacto con la cotidianidad del niño integrado en el aula de la escuela común, a partir de lo cual reconocimos el modo de ejercer las prácticas de enseñanza. Sin dejar en cuenta que pueden existir otros tipos de prácticas (trabajo grupal, ayuda mutua), en nuestras observaciones las modalidades de trabajo se corresponden con lo que hemos denominado “en simultaneidad”, (lo mismo para todos) (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2003, p.63).

La simultaneidad de las enseñanzas común y especial presupone un estilo de marcada homogeneización. El maestro integrador (de las escuelas de recuperación), en el aula no logra modificar la estrategia del maestro en función de las necesidades del alumno; por el contrario, la maestra integradora se adapta a la propuesta de la maestra de grado (Dubrovsky et al., 2003). En relación a esta particular manera de enseñar, homogénea, un dato revelador fue la investigación realizada en el año 1988, en la Ciudad de Buenos Aires, en las escuelas de recuperación, en las que se obtuvieron los siguientes datos estadísticos (Lus, 1995):

- El 64% de los maestros de recuperación perciben que sus alumnos son de procedencia social humilde o muy humilde. Los datos de nivel socio-

económico y cultural extraídos de la historia del alumno confirman y amplían esta percepción.

- El 37% de los alumnos de 5° y 7° grado de recuperación trabajan en distintas actividades y formas de relación. El 12 % lo hace en la calle.
- El 82% de los alumnos que trabajan son varones.
- El 5% de las familias de los alumnos apoya o tolera la mendicidad. En primer grado, esa proporción sube al 10%.
- Otro dato significativo, fueron las causas de derivación de los alumnos de la escuela común a las de recuperación, a partir de diagnósticos iniciales:
 - Problemas emocionales, 42%.
 - Capacidad intelectual disminuida, 31,6%.
 - Problemas neurológicos 18,8 %
 - Problemas de aprendizaje 17,7%
 - Trastornos psicomotores, 7,2%
 - Trastornos de lenguaje, 6,2%
 - Trastornos físicos y sensoriales, 1,1%

Se puede inferir, en relación a lo explicitado y a las fuentes apeladas, que algunas escuelas de recuperación, en la Ciudad de Buenos Aires siguen funcionando en términos educativos con características similares a las de su origen fundacional y, otras más cercanas al paradigma de la integración.

El problema de investigación planteado por Milderman y Tomé en un trabajo realizado en el marco de la Universidad de Buenos Aires en los años 2004-2005, informaron sobre las limitadas investigaciones respecto a las teorías y enseñanzas por parte de los maestros en las aulas de las escuelas de

recuperación: “La escasa producción simbólica específica sobre escuelas de recuperación en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires si bien constituye un obstáculo por carencia de insumos representa un desafío de interés que atraviesa las indagaciones que se emprendan” (p.15).

Se afirma que hay poca relación entre prácticas de enseñanza y saberes pedagógicos y didácticos. “En realidad, muchos saberes prácticos se relacionan, más que con otra cosa, con las mismas experiencias construidas a lo largo de los años por los docentes a partir de su conocimiento como alumnos o actores del sistema educativo” (Litwin, 2008, p.32). Las prácticas, con frecuencia, no se fundamentan en conocimientos teóricos, excepto, claro está, cuando los maestros pueden lograr una ruptura relevante con sus conocimientos y experiencias prácticas mediante la confrontación con profesores expertos, compañeros de tarea y textos académicos, en un proceso de reflexiones y análisis conjuntos. A partir de lo dicho la pregunta de investigación es: ¿Cuáles son las teorías y las prácticas de enseñanza en relación a las necesidades educativas de los alumnos en las escuelas primarias, comunes y de recuperación, de la Ciudad de Buenos Aires desde el enfoque de la educación inclusiva, en el período 2003-2012?

1.1. Objetivos de la investigación

1.1.1. Objetivo general:

Conocer las teorías y las prácticas de enseñanza en relación a las necesidades educativas de los alumnos en las escuelas primarias, comunes y de recuperación, de la Ciudad de Buenos Aires desde el enfoque de la educación inclusiva, en el período 2003-2012.

1.1.2. Objetivos específicos:

1. Identificar las teorías de enseñanza que fundamentaron las prácticas en las aulas de las escuelas primarias comunes.
2. Identificar las teorías de enseñanza que fundamentaron las prácticas en las aulas de las escuelas primarias de recuperación.
3. Describir las prácticas de enseñanza en las aulas de las escuelas primarias comunes.
4. Describir las prácticas en las aulas de las escuelas primarias de recuperación.

2. METODOLOGIA

2.1. Participantes

Los participantes es el colectivo de personas u objetos que caracterizados por el conjunto de todos los casos concuerdan con una serie de especificaciones (Sampieri, 2006) en la presente investigación la población estuvo constituida por maestros y funcionarios.

La muestra seleccionada fue intencional, no probabilística. El objetivo a alcanzar es obtener información, relevar datos, ciertas experiencias en relación a la temática de las teorías y prácticas de enseñanza de los maestros en relación a las necesidades educativas de sus alumnos implementadas en escuelas primarias comunes y de recuperación, en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires entre los años 2003-2012. Los participantes, tanto maestros como funcionarios fueron seleccionados a partir de determinados criterios que se detallan a continuación (Ver Tabla 3 y Tabla 4).

Tabla 3
Criterios de selección de la muestra de los maestros

Cantidad de Maestros	Criterios de selección
50	<ul style="list-style-type: none"> • Título docente. • Ser maestro de grado de nivel primario, común o recuperación. • Haber trabajado en el período 2003-2012. • Y haber sido designado en escuelas públicas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la muestra de los maestros

Tabla 4
Criterios de selección de la muestra de los funcionarios

Cantidad de funcionarios	Criterios de selección
12	Funcionarios que estuvieron en cargos de gestión de políticas públicas durante el período 2003/2012. Haber desempeñado dichos cargos en el Ministerio de Educación de la Nación o en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Haber coordinado áreas educativas de nivel primario común y/o especial (recuperación). Haber tenido vinculación con escuelas y docentes de nivel primario común o especial (recuperación).

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la muestra de los funcionarios

Aplicados estos criterios la muestra resultante fue de 50 maestros y 12 funcionarios, informantes claves.

2.2. Instrumentos

Para llevar a cabo esta investigación se utilizaron dos tipos de instrumentos: cuestionario cerrado, encuesta y entrevista semi-estructurada.

1) Cuestionario cerrado. Es un instrumento que consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir, corresponde al tipo de abordaje metodológico cuantitativo. “Suponen la organización sistemática de una serie de cuestiones sobre las cuales se pretende recoger información de forma ordenada y que previamente han sido determinada por el evaluador” (Cabero,

2001, p. 19). Se optó por las preguntas cerradas porque contienen categorías que han sido previamente delimitadas, son más fáciles de comprender y completar, requieren poco tiempo con varias opciones de respuestas, de las cuales en esta oportunidad se debió elegir sólo una en cada actividad de enseñanza propuesta en las distintas disciplinas curriculares. Fue condición, que todos los encuestados hubiesen impartido clases en el nivel primario durante los años 2003-2012, lo cual garantizaba que todos tuvieran experiencias en la atención de grupos escolares de 1º a 7º grado del nivel primario, como así también en las prácticas de enseñanza, por lo cual al conocer y comprender las categorías que se les iba a formular se reducirían las respuestas ambiguas y se favorecerían las comparaciones.

En el encabezamiento del instrumento se explicitó el objetivo de la investigación, se indicaron las instrucciones para su completamiento y se formularon preguntas obligatorias referidas a: edad, sexo, situación de revista, tipo de escuela primaria en la que se desempeñó, título docente, cursos o carreras realizadas en relación a los temas de atención a la diversidad y educación inclusiva. Se presentaron actividades para el abordaje de contenidos correspondientes a distintas disciplinas curriculares del nivel primario: matemáticas, lengua, ciencias sociales y ciencias naturales, allí se les preguntó con qué modalidad de trabajo acordaban. La situación de aula correspondió a una escuela primaria. Se le pidió que para responder a cada actividad de enseñanza, marcara con una cruz la opción que mejor representara su opinión en una escala de: nunca, a veces, frecuentemente, siempre. Finalizó el cuestionario con dos situaciones problemáticas en relación a las enseñanzas en una escuela primaria.

En la primera se hizo referencia a una clase de lectura comprensiva en el 1º ciclo en la que estaba integrado/incluido un niño con discapacidad intelectual.

En la segunda, una situación similar, en un 2º ciclo en el área de matemáticas, con un niño integrado/incluido con dificultades de aprendizaje en el lenguaje hablado y escrito. En ambas situaciones el encuestado debió optar por aquella estrategia que considerara la más adecuada para la atención de dichos alumnos, en particular en una actividad de cierre grupal.

La encuesta concluyó agradeciendo la colaboración del encuestado. Ver el modelo del cuestionario en el Anexo 1 de la presente investigación.

Cada estrategia propuesta, a lo largo de la encuesta se fundamentó en una de las cinco teorías de enseñanza destacadas como las más frecuentes en las prácticas de aulas desde fines del siglo XVII hasta el XXI (Pansza González, 1993), continuando en Argentina hasta el presente según testimonios de los entrevistados en esta investigación y desarrolladas en el marco teórico abarcando el período 2003-2012 de interés para la presente investigación. Ellas son: la tradicional, la tecnocrática, la constructiva, la crítica y la socio-constructiva. En la tabla siguiente se explicitan los criterios que fundamentaron la elección de las teorías de enseñanza para actividad de aula propuesta (Ver Tabla 5)

Tabla 5
Teorías de enseñanza y actividades en el aula

Teoría de enseñanza	Criterios de fundamentación para cada actividad propuesta	
Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • El saber centrado en el maestro • Priorización del contenido 	<ul style="list-style-type: none"> • Alumno pasivo • Memoria y repetición
Tecnocrática	<ul style="list-style-type: none"> • Maestro como técnico • El contenido como mediador entre el estímulo y la respuesta 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje competitivo • Trabajo individual para el alumno
Constructiva	<ul style="list-style-type: none"> • El maestro guía, orienta los aprendizajes. • El alumno construye el conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en pequeños grupos • El alumno centro de toda actividad en el aula
Crítica	<ul style="list-style-type: none"> • El maestro y el alumno sujetos críticos • Construcción colectiva del conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnos autónomos y responsables • Situaciones problemáticas para el aprendizaje
Socio-constructiva	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención socio-constructiva del maestro • El alumno construye socialmente el conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • el Aprendizaje social por agrupamientos • Trabajo colaborativo

Fuente: Elaboración propia

Teorías y prácticas de la enseñanza

Cada actividad propuesta en las distintas disciplinas y en las dos situaciones de aula se corresponde con una teoría de enseñanza (Ver Figura 6, Figura 7 y Figura 8).

	NUNCA	A VECES	FRECUENTEMENTE	SIEMPRE
MATEMATICAS:				
1. Con la consigna “es duplo de”, el alumno en forma individual debe vincular dos columnas de 5 números cada una. <i>TRADICIONAL</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
2. En una clase de fracciones equivalentes, los alumnos representan con papel glasé: $1/2$, $2/4$, $3/6$, luego el docente pregunta qué observan al superponer los tres papeles logrados. Orienta a observar la relación que existe entre los tres numeradores y los denominadores entre sí. <i>TECNOCRÁTICO</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
3. Se propone a los alumnos problemas de suma y resta, en pequeños grupos deben elaborar el enunciado. <i>SOCIO-CONSTRUCTIVA</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
4. A partir de ejercicios de matemática resueltos por otros alumnos se los distribuye en pequeños grupos, se propone que los revisen, señalen los errores fundamentando la corrección. <i>CRITICO</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
5. Se presenta un juego para realizar en pequeños grupos, los alumnos deben descubrir “cuál es el número de 4 cifras que pensó el grupo oponente”. <i>CONSTRUCTIVISTA</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
CIENCIAS SOCIALES:				
6. Los alumnos en pequeños grupos consultan enciclopedias y libros para indagar acerca de cuáles fueron las principales profesiones y oficios en la época de la colonia. <i>SOCIOCONSTRUCTIVA</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
7. Luego de una explicación sobre el Congreso de Tucumán de 1816 se dicta a los alumnos una síntesis para que quede registrada en los cuadernos. <i>TRADICIONAL</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

Figura 6. Teorías de enseñanza y las actividades propuestas

Figura 6 (continuación)

8. A partir de un video sobre las estaciones del año, se induce a indagar sobre temperaturas, vestimenta y horarios de salida/puesta del sol en cada una de ellas. Se propone completar un cuadro de doble entrada donde se comparan las 4 estaciones. <i>CONSTRUCTIVA</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
9. Para investigar las causas que determinaron el acontecimiento de determinados hechos históricos, los alumnos deben formular preguntas en forma grupal. <i>CRITICA</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
10. Se requiere que cada alumno individualmente marque sobre un mapa de la República Argentina la distribución de los pueblos originarios. <i>TECONOCRÁTICA</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
CENCIAS NATURALES:				
11. Se orienta la construcción de un estetoscopio, entre pares, con una goma y embudo pequeño. Luego se alienta a que cada uno escuche los latidos del corazón de su compañero y que respondan acerca del uso del estetoscopio y en qué situaciones se utiliza. <i>CONSTRUCTIVA</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
12. Se dialoga con los alumnos sobre los procesos del agua, se propone que se reúnan en pequeños grupos con diversos recursos, (libros, enciclopedias, PC) e indaguen sobre la temática propuesta, luego en una puesta en común expliquen con sus palabras "el agua que está en el interior de la Tierra se encuentra en forma de vapor". <i>SOCIOCONSTRUCTIVA</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
13. Se promueve una discusión en grupos, para enumerar los elementos que se necesitan para encender un fuego en un campamento y qué es necesario hacer para avivarlo. <i>CRÍTICO</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
14. Se propone buscar en un calendario de los meses de abril y mayo, cuántos días hay de luna llena y cuántos de luna nueva. <i>TRADICIONAL</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
15. Se presentan imágenes de las distintas etapas de la germinación para que los alumnos copien y nombren las distintas partes de una planta en dichas fases. <i>TECNOCRÁTICO</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

Figura 6. Teorías de enseñanza y las actividades propuestas

Figura 6 (Continuación)

LENGUA:				
16. Se lee un cuento y se solicita a los alumnos que en forma individual enumeren los personajes, discriminando principales y secundarios. <i>TRADICIONAL</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
17. Se requiere a los alumnos que redacten individualmente una crónica escrita de un partido del fin de semana (fútbol, básquet bol, tenis, voleibol, etc.) con la guía/ orientación del maestro. <i>CONSTRUCTIVO</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
18. Se pide que, en pequeños grupos, se complete un listado de conectores temporales (previos, simultáneos, posteriores, repetición, oposición) encontrados en un texto. <i>CRÍTICO</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
19. Se brindan algunos textos para que los alumnos, en forma individual, identifiquen su género (cuentos, poemas, avisos, recetas o cartas). <i>TECNOCRÁTICO</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
20. Se lee un cuento con final abierto para que los alumnos redacten en grupos desenlaces diferentes. <i>SOCIOCONSTRUCTIVO</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

Figura 6. Teorías de enseñanza y las actividades propuestas

Fuente: Elaboración propia

1 <input type="checkbox"/>	Que trabaje con sus compañeros en pequeño grupo (aprendizaje cooperativo). <i>SOCIOCONSTRUCTIVO</i>
2 <input type="checkbox"/>	Que responda las preguntas individualmente con la maestra integradora a su lado. <i>CONSTRUCTIVA</i>
3 <input type="checkbox"/>	Responda a un cuestionario individual con menos preguntas. <i>TRADICIONAL</i>
4 <input type="checkbox"/>	Responda al cuestionario, para todos, con ayuda de un compañero. <i>SOCIOCONSTRUCTIVO</i>
5 <input type="checkbox"/>	Que permanezca sentado al lado del escritorio de la maestra para recibir las ayudas de su parte. <i>TRADICIONAL</i>
6 <input type="checkbox"/>	Le facilita una secuencia gráfica temporal del cuento para responder al cuestionario para todos. <i>TECNOCRÁTICO</i>
7 <input type="checkbox"/>	Le propone actividades diversas individuales para resolver en forma oral. <i>CRÍTICO</i>
8 <input type="checkbox"/>	Le solicita que el alumno pase al pizarrón y escriba las respuestas con ayuda de sus compañeros. <i>SOCIOCONSTRUCTIVO</i>
9 <input type="checkbox"/>	Llevar el cuestionario a su casa para completarlo con familia. <i>TRADICIONAL</i>
10 <input type="checkbox"/>	Que el alumno responda a preguntas formuladas siguiendo las pautas de Lectura Fácil <i>CONSTRUCTIVO</i>

Figura 7. Teorías de enseñanza y modalidad de trabajo en actividad 10

Fuente: Elaboración propia

1 <input type="checkbox"/>	Que lo resuelva con un compañero (tutoría entre iguales). <i>SOCIOCONSTRUCTIVO</i>
2 <input type="checkbox"/>	Que integre un grupo a elección para su resolución. <i>CONSTRUCTIVO</i>
3 <input type="checkbox"/>	Que se siente al lado del escritorio de la maestra si necesita ayuda. <i>TRADICIONAL</i>
4 <input type="checkbox"/>	Que trabaje con material concreto en su mesa manipulándolo. <i>CONSTRUCTIVO</i>
5 <input type="checkbox"/>	Que lleve la tarea a su casa y la resuelva. <i>TRADICIONAL</i>
6 <input type="checkbox"/>	Que explique oralmente el enunciado del problema con material concreto para que luego simbolice la operación e indique el resultado. <i>CRÍTICO</i>
7 <input type="checkbox"/>	En la puesta común final de los trabajos, en forma oral, el docente le formula preguntas para llegar a las conclusiones del problema planteado. <i>TRADICIONAL</i>
8 <input type="checkbox"/>	Que la maestra integradora lo andamie en la resolución del problema. <i>SOCIOCONSTRUCTIVO</i>
9 <input type="checkbox"/>	Que trabaje con material concreto en su mesa, y el docente le formule preguntas. <i>CONSTRUCTIVO</i>
10 <input type="checkbox"/>	Que responda a una serie de preguntas que lo guíen hacia el resultado final <i>TECNOCRÁTICO.</i>

Figura 8. Teorías de enseñanza y modalidad de trabajo en actividad 11

Fuente: Elaboración propia

2) *Entrevista semi-estructurada* del tipo de abordaje cualitativo. La elección de este instrumento, para recoger la información de los informantes claves, funcionarios se privilegió por ser flexible y abierto. En este tipo de entrevistas, si bien hay preguntas predeterminadas, el entrevistador tiene la libertad de introducir otras adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. Permite una comunicación más interactiva a través de las preguntas y respuestas, facilita la construcción de múltiples significados en relación al tema. Las categorías de análisis las generan los mismos entrevistados, si bien en este caso están pre-definidas por ser una entrevista semi-estructurada.

Las preguntas a los funcionarios fueron por un lado de antecedentes, acerca de su trayectoria y formación, para dar cuenta de la idoneidad respecto a la temática específica de la investigación y por otro acerca de su rol y función desde su cargo de gestión, para ello se apelaron a preguntas de opinión y conocimiento respecto a las teorías y prácticas de enseñanza que se

implementaron en relación a las necesidades educativas de los alumnos en las escuelas primarias comunes y de recuperación en la Ciudad de Buenos Aires en la década 2003-2012.

Ambos instrumentos en su elaboración respondieron al tipo de abordaje metodológico previsto como también en respuesta al tipo de estudios coherentes conceptualmente con los objetivos propuestos.

2.3. Procedimiento

El proceso de investigación se organizó en distintas fases, se inició con la elaboración de la fundamentación teórica que consistió en la búsqueda y análisis bibliográfico para la selección del tema y elaboración del problema. Se dialogó con expertos en el área de la didáctica con particular referencia a las enseñanzas en el aula de las escuelas primarias. Se consultó a ellos en relación a la temática propuesta y se solicitaron antecedentes sobre investigaciones tanto en escuelas primarias comunes como de recuperación. Fue notable la ausencia sobre este último tipo de centros. La Dra. Flavia Terigi (2006) y la Lic Silvia Dubrovsky (2005), fueron las consultadas. La primera es profesora titular en la Universidad de Buenos Aires, responsable de la cátedra universitaria enfocada en la construcción de conocimientos en contextos escolares, ha realizado tareas de docencia e investigación sobre las enseñanzas; la segunda ex-Directora del Área de Educación Especial en la Ciudad de Buenos Aires (2004-2007), es profesora adjunta de la cátedra Teorías psicológicas en la Universidad de Buenos Aires,

quien junto a Navarro, y Rosenbaun (2003) formó parte del equipo de una de las investigaciones citadas en el marco de esta investigación.

Se realizaron reuniones previas con funcionarios de educación de la Ciudad de Buenos y del Ministerio de Educación de la Nación con el fin de intercambiar opiniones y perspectivas sobre la temática investigativa propuesta. Asimismo se dialogó de manera constante con maestros de educación primaria común y de recuperación sobre sus experiencias educativas en las aulas, en tales encuentros se realizaron los primeros registros en torno a las preguntas que formarían parte de la encuesta y las entrevistas utilizadas como instrumentos de recolección de datos. Se procedió finalmente al planteo del tema y problema de investigación y se comenzó a elaborar el marco teórico.

En la elaboración del marco metodológico se determinó el tipo de abordaje mixto, cuantitativo y cualitativo que permitió superar el versus entre ambos paradigmas. Landry (1998) resume este debate en los siguientes términos: “el análisis cuantitativo reduce el material estudiado a las categorías analíticas a partir de las cuales se puede producir las distribuciones de frecuencia, los estudios de correlación, etc. En comparación, el análisis cualitativo de contenido interpreta el material estudiado con la ayuda de algunas categorías analíticas destacando y describiendo sus particularidades” (p. 412).

Se formularon los objetivos comprendidos como las metas de la investigación, uno general y varios específicos que estuvieron en correspondencia con el objeto de estudio explicitado.

Para la recolección de los datos empíricos se elaboraron dos tipos de instrumentos: uno el cuestionario de preguntas cerradas a los maestros a cargo de grupos escolares en escuelas primarias comunes y de recuperación en la Ciudad de Buenos Aires en el período 2003-2012, dos la entrevista-semiestructurada a los funcionarios claves desde su gestión a partir de preguntas del tipo antecedentes, opinión y conocimiento referidas a cómo se enseñaba en las escuelas indicadas en el período de interés de la presente investigación.

Respeto a la encuesta se organizó un encuentro con un grupo de maestros de escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires, elegidos aleatoriamente, con el fin de probar el instrumento diseñado luego de haber sido aprobado por un jurado integrado por tres jueces propuestos por la Universidad de Murcia, quienes le dieron validez al instrumento. “Realizadas las consideraciones oportunas, considero que el cuestionario reúne los criterios de claridad, pertinencia y relevancia que aconsejan su utilización para el objetivo perseguido en la investigación” Firmado por el Dr. Tomás Izquierdo Rus. Profesor del Departamento de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Murcia, año 2015. Los aportes puntuales de los otros jueces fueron considerados en la versión final del cuestionario aplicado (Ver en el Anexo 1 las diferentes versiones de la encuesta con los cambios sugeridos hasta la definitiva, en el Anexo 2 la entrevista).

Las encuestas fueron procesadas estadísticamente mediante el software IBM SPSS Statistics 21, de los datos cuantitativos obtenidos se elaboraron gráficos analizados cualitativamente. Las entrevistas fueron procesadas y

analizadas manualmente. Se tomó como referencia para el análisis el modelo inductivo y se implementó la técnica de análisis temático

La muestra de la población fue intencional, con aplicación de criterios específicos resultando de la mismas 50 maestros para encuestar y 12 funcionarios para realizar las entrevistas semi-estructuradas.

Finalmente se llevó a cabo el análisis de resultados y se elaboraron las conclusiones a partir de la información recogida con los instrumentos elaborados y validados.

2.4. Diseño

El tipo de investigación fue exploratoria-descriptiva. Exploratoria pues permitió adquirir conocimientos en profundidad sobre algo que no ha habido sido investigado y descriptiva porque se centró en las características del objeto de estudio lo cual permitió describir, identificar los marcos teóricos que fundamentaron las prácticas de enseñanza de los maestros en las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires en el periodo 2003-2012.

2.5. Proceso de análisis de datos

Para el análisis global de los datos se utilizó el software IBM SPSS Statistics 21.

Luego de la recolección de datos, se identificaron las unidades de análisis a través de la numeración secuencial por número de formulario, se revisaron todos

los cuestionarios en sus marcas y pases del cuestionario, se editó el contenido de ser necesario. En el caso de hallarse dos marcas en preguntas de respuesta única se editó como valor perdido o missing, asignándole un código.

Los datos se cargaron luego de la edición en la base a partir de los códigos pre-establecidos. Se procedió a codificar los valores de las preguntas semi-abiertas en otros y en especificaciones, así como también los perdidos (asignándole el código pregunta 9, P9). A los códigos de variables nominales y ordinales se les atribuyeron sus correspondientes etiquetas de valor. Se elaboró un listado del libro de códigos del estudio.

La base se validó en función de listar frecuencias de cada variable mediante el control de los pases del cuestionario, posteriormente se inició el análisis descriptivo de los datos en tablas univariadas (frecuencias) y bivariadas, así como también se procedió a recodificar variables reagrupando valores en función del interés analítico.

Para las entrevistas semi-estructuradas se determinaron los criterios de organización de la información obtenida, se establecieron los datos verbales provenientes de las grabaciones y se obtuvo así un panorama general de los materiales. A partir de la lectura y a través de la técnica de análisis temático que permite encontrar segmentos que hablan de un mismo tema, se comenzó con la búsqueda y enunciado de las categorías en forma inductiva considerando a las preguntas de la entrevista como categorías pre-definidas. Se apeló, luego al proceso denominado codificación abierta (Strauss, 1987), que consiste en la búsqueda línea a línea o párrafo a párrafo de indicadores empíricos de lo

observado y descrito por los entrevistados, una vez realizado este procedimiento se elaboró un texto único a partir de la reducción de las categorías a otras más significativas agrupadas en diferentes títulos cuya vinculación o análisis comparado permitió obtener las conclusiones para dar respuesta al problema de investigación (Ver Figura 9).

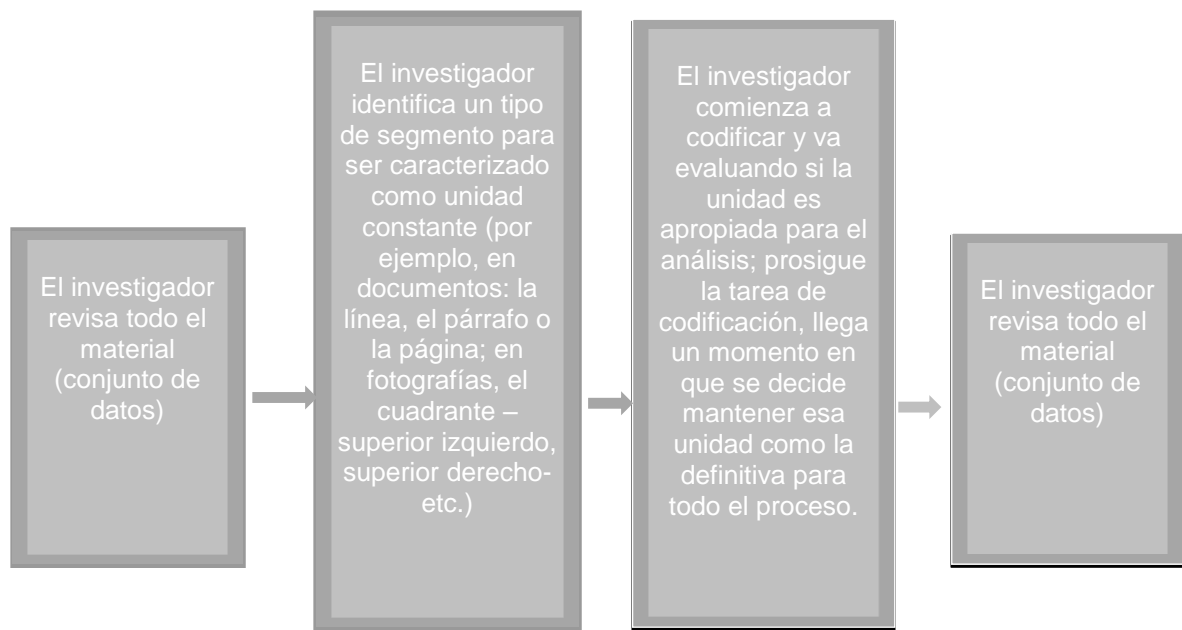


Figura 9. Pasos de análisis de una entrevista

Fuente: Sampiere, 1996

En el testimonio escrito de los entrevistados se asignó un código “E” correspondiente a cada funcionario y el número que le continúa identifica a cada uno de ellos.

En ambos tipos de análisis, cuantitativo y cualitativo, los datos obtenidos tanto en el cuestionario como en las entrevistas estuvieron confrontados,

vinculados, relacionados con el marco teórico que fundamentó el presente proyecto de investigación.

Capítulo 5

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este capítulo se divide en dos apartados: 1) resultados y discusión de encuestas; 2) resultados y discusión de entrevistas.

Se obviará la información sobre la fuente de las tablas y figuras que se presentan a continuación, por tratarse, en todos los casos, de elaboración propia.

1. Resultados y discusión de las encuestas

Los resultados y discusión de los siguientes datos de las encuestas, responden a los objetivos planteados en la investigación, corresponden a los años 2003-2012 propuestos como período temporal de análisis en relación a las teorías y prácticas de enseñanzas en las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires. El número total de encuestas fue de 52, el ítem no respondido, no se contabilizó en tablas ni figuras, por este motivo en algunas tablas/figuras el número total de respuestas puede estar modificado.

Tabla 6
Edad de los docentes

	N	%
26-35 años	10	19.2%
36-45 años	18	34.6%
46-55 años	19	36.5%
56 y más	5	9.6%
Total	52	100.0%

Con relación a los datos obtenidos en el indicador edad, respecto a la población total encuestada, se evidencia que el mayor porcentaje 36.5% se

encuentra en el rango de 36 a 45 años y un 34.6% para el comprendido entre 46 y 55 años. En los extremos, de acuerdo con la información recogida, están los docentes con menos de 35 años que representan el 19.2% del total y los mayores de más de 56 con el 9.6%. Estos datos permiten inferir que el personal docente, a cargo de las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires, tiene en su mayoría maestros de edad intermedia heterogénea entre 35 y 55 años (Ver Figura 10).

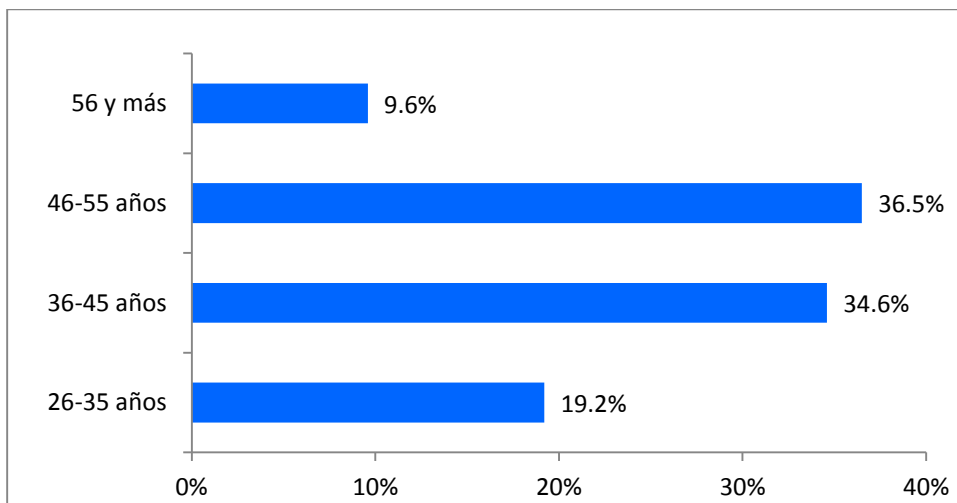


Figura 10. Distribución porcentual de los docentes por edad

Tabla 7
Edad agrupada

	N	%
Hasta 45 años	28	53.8%
46 años y más	24	46.2%
Total	52	100.0%

En la Tabla 7 y Figura 11 se definen con mayor precisión las edades de la población intermedia encuestada que forma parte de los equipos docentes de las escuelas primarias de la Ciudad cuyo rango oscila entre 26 y 45 años. Se infiere que es una población de docentes de generación intermedia-joven, lo cual precisa la información procesada en la Tabla 6 (Ver Figura 11).

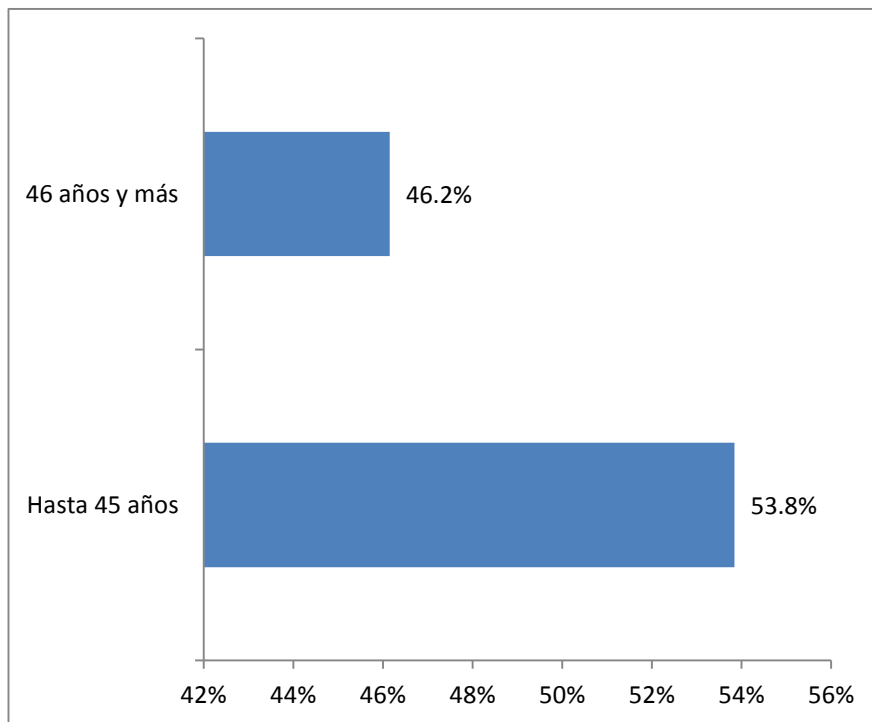


Figura 11. Distribución porcentual de los docentes por edad agrupada

Tabla 8
Situación de revista

	N	%
Titular	40	76.9%
Interino	6	11.5%
Suplente	6	11.5%
Total	52	100.0%

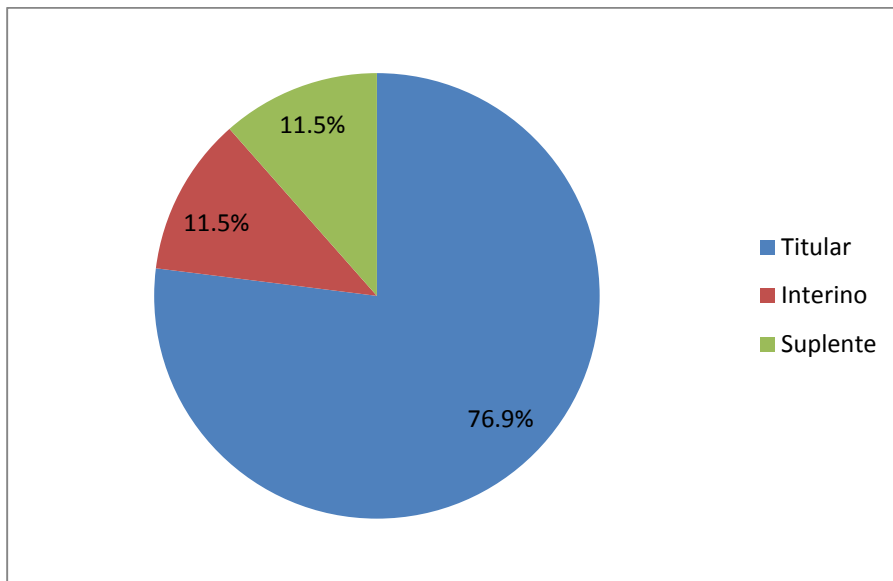


Figura 12. Distribución porcentual: situación de revista

La Tabla 8 y la Figura 12 informan que el 76.9% de los encuestados son maestros de grado titulares, pertenecen a la planta permanente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires; el 11.5% es interino y 11.5% es suplente, las dos últimas categorías implican transitoriedad en el cargo de distinta frecuencia, lo cual denota una situación de incertidumbre frente a la continuidad de las tareas a realizar en los grupos escolares.

El personal titular, por el contrario, goza de estabilidad laboral con los beneficios que conlleva a la organización y desarrollo de la enseñanza. Asimismo permite inferir que dicho grupo de maestros tiene años de experiencia en la tarea en las escuelas primarias comunes y de recuperación, pues es una de las condiciones, para acceder a la titularidad, haberse desempeñado como docente en escuelas primaria de la Ciudad como provisorio.

Tabla 9
Situación de revista por tipo de escuela en la que enseñó

	Primaria común	Primaria de Recuperación	Ambas
Titular	88.9%	63.2%	60.0%
Interino	0.0%	26.3%	20.0%
Suplente	11.1%	10.5%	20.0%
Total Casos	100.0%	100.0%	100.0%
	27	19	5

La mayoría de los docentes encuestados 88.9% se desempeñaron en escuelas primarias comunes y un 63.2% lo hicieron en escuelas de recuperación. En la Ciudad de Buenos Aires el número total de escuelas primarias es mayor que las de recuperación.

Otro dato importante es que el 60% de los docentes fueron titulares en ambos tipos de escuela. Es frecuente que los maestros de nivel primario se desempeñen en más de un cargo. Para las escuelas de recuperación se requiere, de acuerdo al Estatuto del Docente de la Ciudad de Buenos Aires y su Reglamentación (2008), además del título de profesor de enseñanza primaria otro de nivel superior, esta exigencia se fundamentó en la necesidad de contar con personal especializado para atender a la población de niños que asiste a esas escuelas con diferentes tipos de dificultades en sus aprendizaje, a partir de lo dicho se puede inferir que un porcentaje elevado de maestros se desempeñó en ambas escuelas, comunes y de recuperación, en consecuencia, las primeras de ellas han contado también con docentes especializados y con mayor formación profesional para su desempeño.

Respecto al indicador situación de revista interino o provisorio en las escuelas primarias comunes con porcentaje 0.0% y en las de recuperación con el 26.3%, es importante señalar que la matrícula de alumnos en las de recuperación aumentó significativamente por la crisis política-económica-social que vivió Argentina en los primeros años de la década del 2000 por lo cual fue necesario crear cargos docentes interinos o provisorios para poder atender al mayor número de niños derivados a las escuelas de recuperación, tal cual lo informan los funcionarios en las entrevistas realizadas (Ver Figura 13).

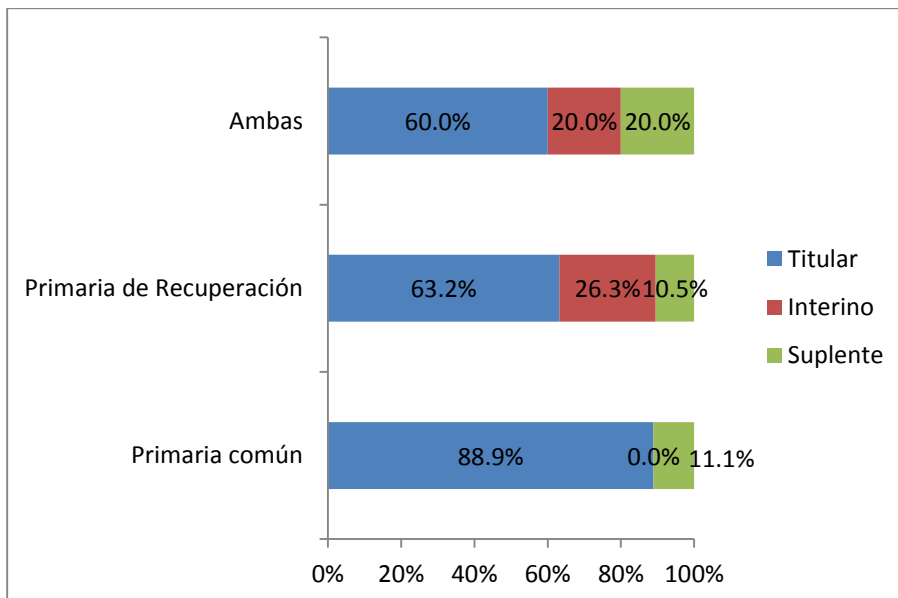


Figura 13. Distribución porcentual: situación de revista, tipo de escuela

Tabla 10
Sexo

	N	%
Masculino	4	7.7%
Femenino	48	92.3%
Total	52	100.0%

La Tabla 10 evidencia que la mayoría de la población encuestada, desde el indicador sexo, es femenina con un 92.3% del total y el 7.7% masculino.

Estos datos coinciden con Dauajare y Escuder (2002) quienes afirmaron que la docencia es una profesión de mujeres, las que en el caso de la ciudad han desempeñado su rol profesional en todos los niveles de enseñanza desde los inicios del propio Sistema Educativo Nacional en el siglo XIX (Ver Figura 14).

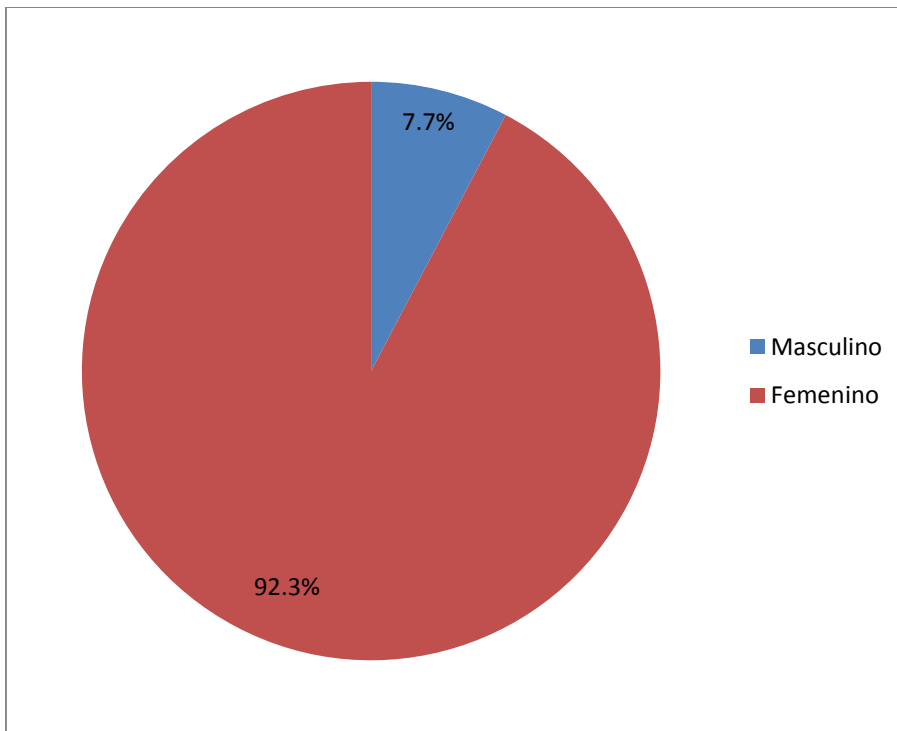


Figura 14. Distribución porcentual de docentes por sexo

Tabla 11
Título docente que posee

	N	%
Lic. en psicología	5	9.6%
Lic. en cs educación	5	9.6%
Lic. en psicopedagogía	5	9.6%
Lic. asistente social	1	1.9%
Prof. de sordos	1	1.9%
Prof. de enseñanza primaria de adolesc. y adultos	3	5.8%
Prof. educ. especial	3	5.8%
Tec. en conducción educativa	1	1.9%
Profesor de enseñanza primaria	27	51.9%
Prof. de nivel inicial	1	1.9%
Total	52	100.0%

Un dato destacable, en la categoría de otros títulos, de la Tabla 11 y Figura 15, excluido el de profesor de enseñanza primaria que representa la mayoría de la población encuestada con el 51.9%, son los docentes con carreras de 4 años de duración como los de Licenciados en psicología, ciencias de la educación y psicopedagogía que representan el 30.7%, todos estos títulos están vinculados a las especializaciones que forman parte de los equipos interdisciplinarios escolares, en el diagnóstico, derivación y seguimiento de los alumnos que

presentan distintas necesidades educativas en el momento de aprender. Estos maestros con títulos de especialización, tienen un grado de formación superior, respecto al término medio de sus pares, lo que favorece a los grupos escolares que tienen a su cargo (Ver Figura 15).

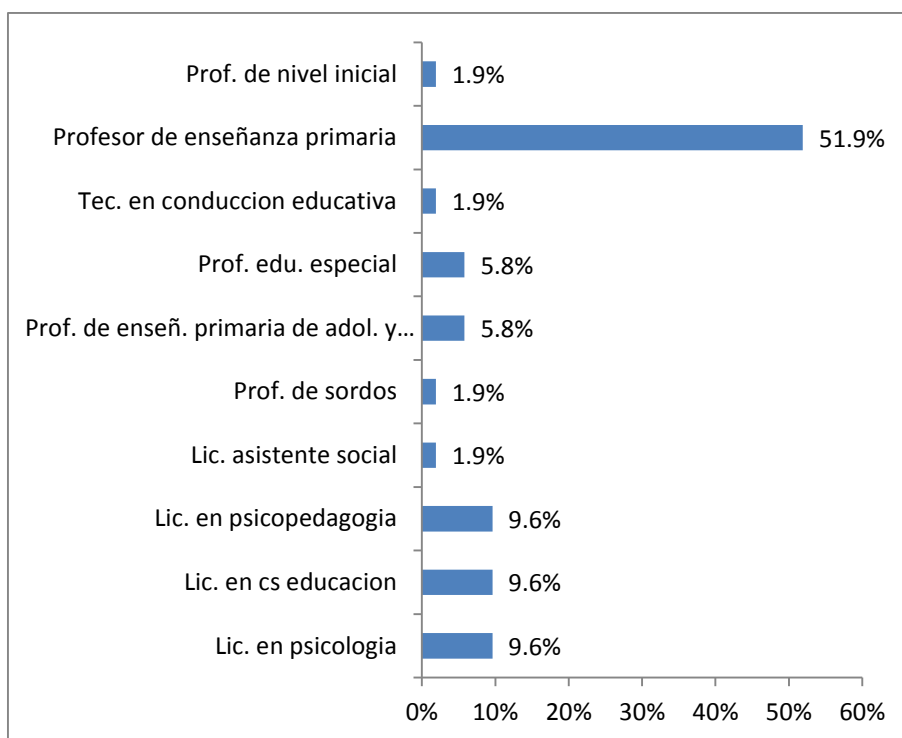


Figura 15. Distribución porcentual de los docentes por título

Tabla 12

Título docente que posee agrupado

	N	%
Licenciatura	16	30.7%
Profesorado Tec. en conducción educativa	7	13.5%
Profesor de enseñanza primaria	1	1.9%
Prof. de nivel inicial	27	51.9%
	1	1.9%
Total	52	100.0%

La Tabla 12 informa que el 30.7%, de los docentes encuestados, son licenciados, el 13.5% profesores de distintas disciplinas curriculares y el 1.9% profesores de nivel inicial los cuales suman un porcentaje del 46.7% del total. Este sub-grupo de acuerdo con sus títulos se lo puede dividir en dos, uno es el de los licenciados egresados de universidades y dos los docentes cuya formación es básicamente pedagógica egresados de los profesorados del nivel superior no universitario.

Este dato muestra que casi la mitad del cuerpo docente, que realizó las encuestas, han sido maestros de grado con una formación académica sistemática y formal de nivel educativo superior, por lo cual se puede inferir que han sido idóneos para su desempeño y con competencia profesional para llevar adelante la tarea de enseñante (Ver Figura 16).

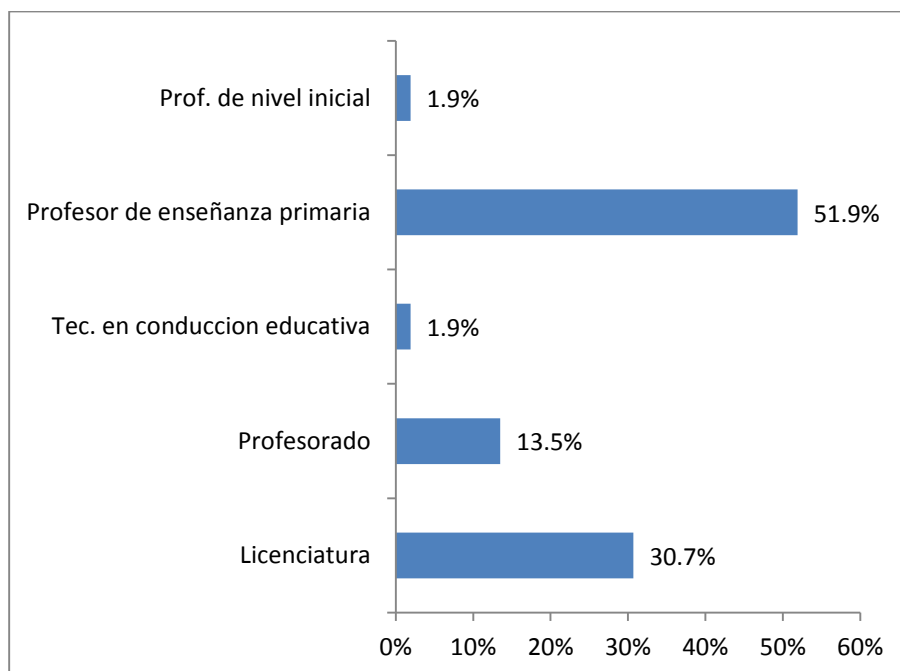


Figura 16. Distribución porcentual por tipo de título docente agrupado

Tabla 13
Realización de actualización profesional

	N	%
SI	49	94.2%
NO	3	5.8%
Total	52	100.0%

La Tabla 13 representa en números y porcentajes los resultados de los encuestados sobre la pregunta si habían realizado actualización profesional entre los años 2003-2012. El porcentaje mayoritario, el 94.2% respondió positivamente. Este dato permite inferir que los maestros pertenecientes a la muestra realizada estuvieron interesados en mejorar su capacidad profesional como docentes a cargo de grupo de alumnos en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires (Ver Figura 17).

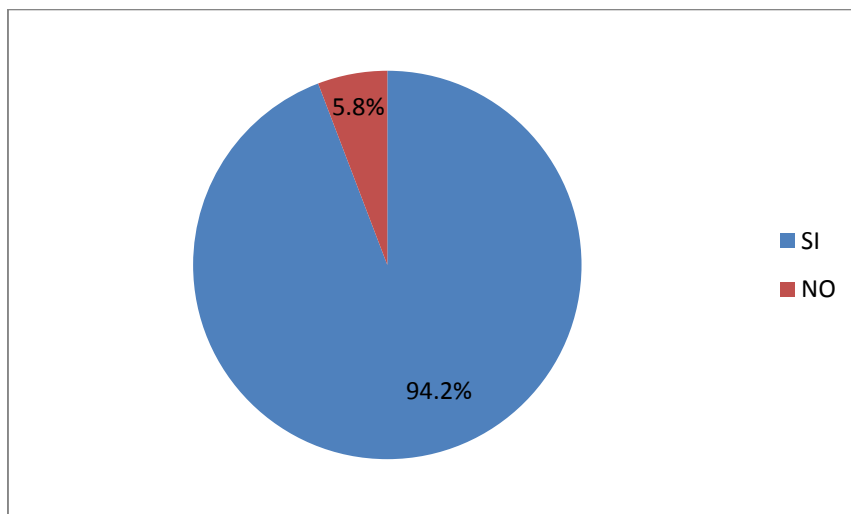


Figura 17. Distribución porcentual de docentes: actualización profesional

Tabla 14
Tipos de cursos, carreras, pos-títulos realizados

	N	%
Cursos	41	84%
Carrera de 2-4 años	13	27%
Carrera de más de 4 años	3	6%
Pos-títulos	13	27%
Otros	6	12%
Total	49	155%

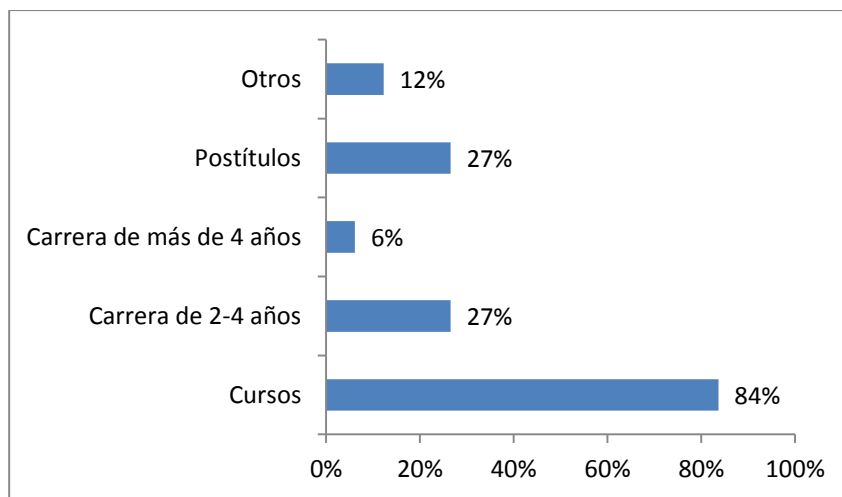


Figura 18. Distribución porcentual de docentes tipos de actualización

En la Tabla 14 y Figura 18 se informa sobre las respuestas a la pregunta 7, referidas a los tipos de cursos, carreras, pos-título, etc. que realizaron los encuestados en el período 2003-2012. Se podía seleccionar más de una opción por lo cual el porcentaje total obtenido fue del 155% el cual en la relación con la muestra de los maestros de grado 49, resultaron 27 elecciones múltiples.

El 84% del porcentaje total (155%) realizó cursos, el resto de los maestros el 76% carreras de 2 a más de 4 años, pos-títulos, otros. De los resultados obtenidos se puede confirmar que la población en su totalidad llevó a cabo

acciones de formación y capacitación profesional durante su ejercicio como maestros de grado a cargo de alumnos, por lo cual se infiere que estos educadores han sido interesados en optimizar su rol como docente y han tenido inquietudes en perfeccionarse en el marco de su tarea.

Tabla 15
Realización de formación/capacitación en integración e inclusión

	N	%
SI	15	28.8%
NO	37	71.2%
Total	52	100.0%

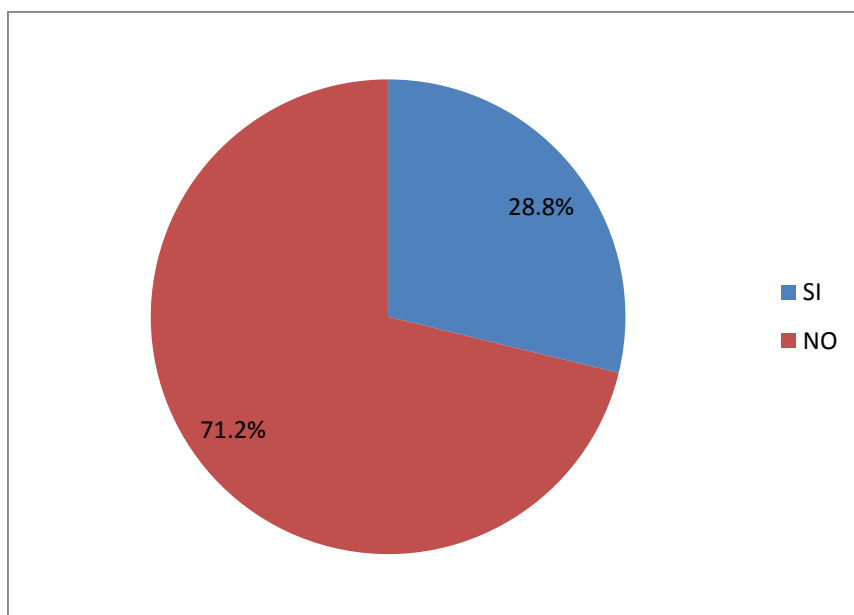


Figura 19. Distribución porcentual de docentes: realización de formación/capacitación en integración/inclusión

A partir de la pregunta 8 de la encuesta: ¿Ha realizado Ud. alguna formación/capacitación en relación al tema de integración/inclusión en el período 2003-2012?, el 28.8%, de la muestra total, respondió positivamente

y un 71.2% respondió no haber realizado ninguna formación ni capacitación sobre modelos educativos de integración e inclusión.

La tabla 15 y Figura 19 expresan coherencia con lo evidenciado en las Tablas 13 y 14, anteriores, en cuanto al interés por la actualización profesional de los maestros en una gran variedad de formatos: cursos, carreras, etc. pero ninguno de ellos, a partir de los resultados observados en esta Tabla 15, tuvo vinculación con los modelos de atención a la diversidad de los alumnos con n.e.e o a los que se les presentan barreras al aprendizaje y la participación.

Tabla 16

Edad: formación/capacitación en integración/inclusión

Edad	SI	NO
26-35 años	13.3%	21.6%
36-45 años	40.0%	32.4%
46-55 años	46.7%	32.4%
55 y más		13.5%
Total	100,0%	100.0%
Casos	15	37

La Tabla 16 representa el cruce entre dos indicadores edad Tabla 6 y realización de cursos sobre la temática de la integración/inclusión entre los años 2003 y 2012, Tabla 15. Del porcentaje que respondió positivamente haber realizado cursos sobre integración/inclusión el 40.0% oscila su edad entre 36-45 años y el 46.7% entre 46-55 años, ambos porcentajes suman el 86.7% del total que realizaron cursos; el 13.3% corresponde a la edades entre 26-35 años y los de 55 y más no realizaron ninguno. Este dato revela que la tendencia a realizar

cursos sobre la atención a la diversidad en términos globales ha sido baja, disminuye entre los más jóvenes y es nulo en el grupo de los mayores (Ver Figura 20).

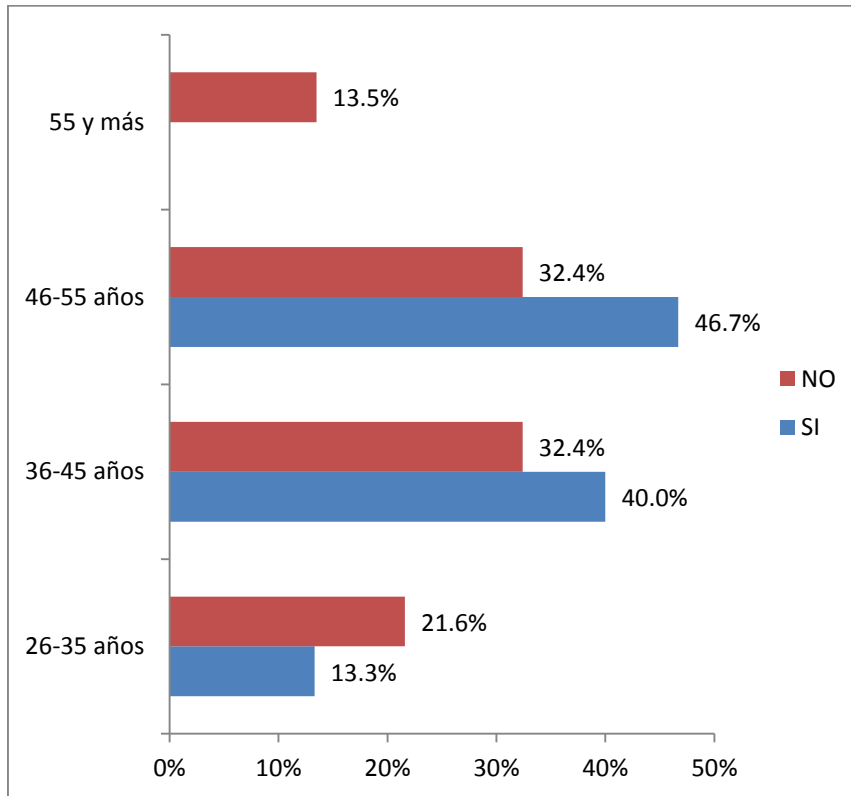


Figura 20. Distribución porcentual de edad por formación/capacitación en integración/inclusión

Tabla 17
Elección de los maestros en actividad 1 de matemáticas

	N	%
Nunca	25	49.0%
A veces	19	37.3%
Frecuentemente	6	11.8%
Siempre	1	2%
Total	51	100%

La Tabla 17 informa sobre el total de respuestas dadas por los maestros a la situación planteada en la consigna 9, actividad 1 del área de matemáticas que dice: *Con la consigna “es duplo de”, el alumno en forma individual debe vincular dos columnas de 5 números cada una.*

La propuesta está fundamentada en la teoría tradicional, el 49% de los encuestados respondieron que nunca la elegirían como actividad de enseñanza, sólo un 2% respondió siempre, 37.3% opinó a veces y un 11.8% frecuentemente. Se infiere que este grupo de maestros encuestados no adhirió a una propuesta de aula tradicional caracterizada por su particular estilo de enseñanza individual y apelando al sensualismo como teoría de aprendizaje para los alumnos. (Gvirtz y Palamidesi, 2008) No acuerdan con el supuesto de la homogeneidad del grupo, que determina una forma de intervención educativa en la que a partir de un grupo de alumnos, se propone la uniformidad de la enseñanza, lo cual significa enseñar a todos lo mismo, en igual tiempo (Ver Figura 21).

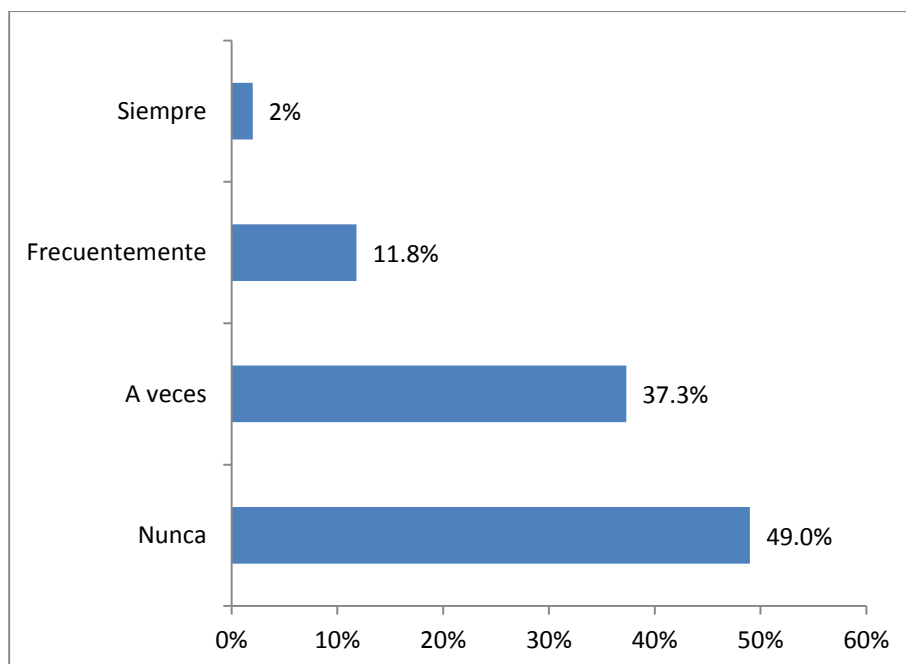


Figura 21. Distribución porcentual de elección en actividad 1 de matemáticas

Tabla 18
Elección de los maestros en actividad 2 de matemáticas

Nunca	11	21.2%
A veces	24	46.2%
Frecuentemente	14	26.9%
Siempre	3	5.8%
Total	52	100%

La Tabla 18 muestra el total de respuestas dadas por los maestros a la situación planteada en la consigna 9, actividad 2 del área de matemáticas, que dice: *En una clase de fracciones equivalentes, los alumnos representan con papel glasé: $1/2$, $2/4$, $3/6$, luego el docente pregunta qué observan al superponer los tres papeles logrados. Orienta a observar la relación que existe entre los tres numeradores y los denominadores entre sí.*

La propuesta de enseñanza en esta actividad está fundamentada en la teoría tecnocrática, el 46.2% de los encuestados respondieron que a veces elegirían la actividad para su enseñanza, el 26.9% frecuentemente y el 5.8% siempre, el total de estos tres porcentajes representa el 78.9% de los encuestados. De los resultados parciales y totales obtenidos se puede deducir que el grupo de maestros de la muestra, en su mayoría, seleccionaría esta situación de enseñanza para sus alumnos. La respuesta implica la adhesión a una teoría caracterizada por un trabajo individual en el momento de aprender y un maestro desempeñando el rol de técnico en la búsqueda de estímulos y respuestas. Según Chadwick (1979) la educación que se apoyó en el proyecto

educativo tecnocrático, se convirtió en una labor instruccional orientada a habilitar y desarrollar destrezas para aprender en forma más práctica, efectiva y rápida posible, lo cual se opone a una concepción constructiva del aprendizaje, activa, dinámica y participativa (Ver Figura 22).

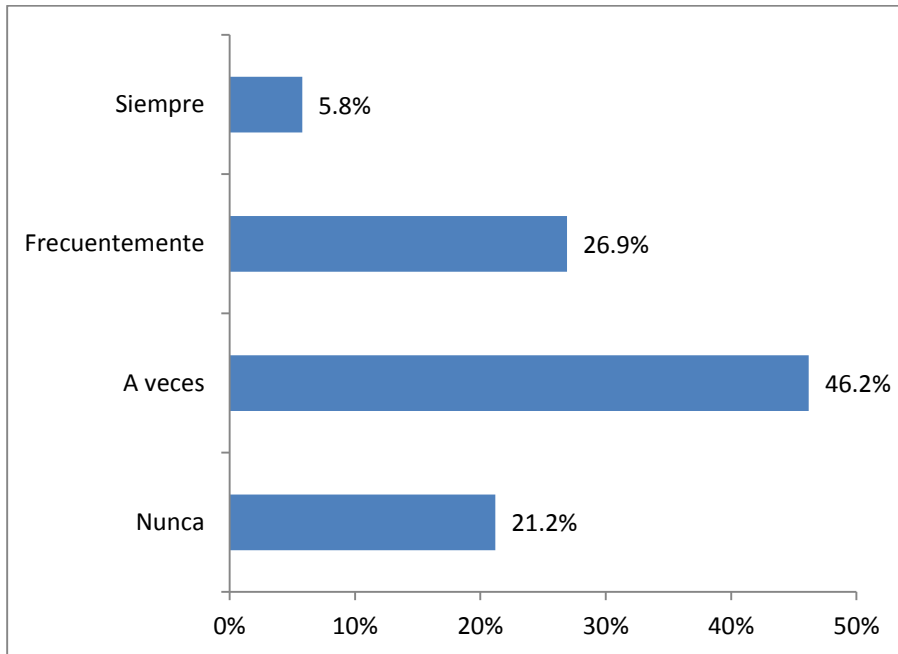


Figura 22. Distribución porcentual de elección en actividad 2 de matemáticas

Tabla 19

Elección de los maestros en actividad 3 de matemáticas

	N	%
Nunca	4	7.7%
A veces	15	28.8%
Frecuentemente	29	55.8%
Siempre	4	7.7%
Total	52	100%

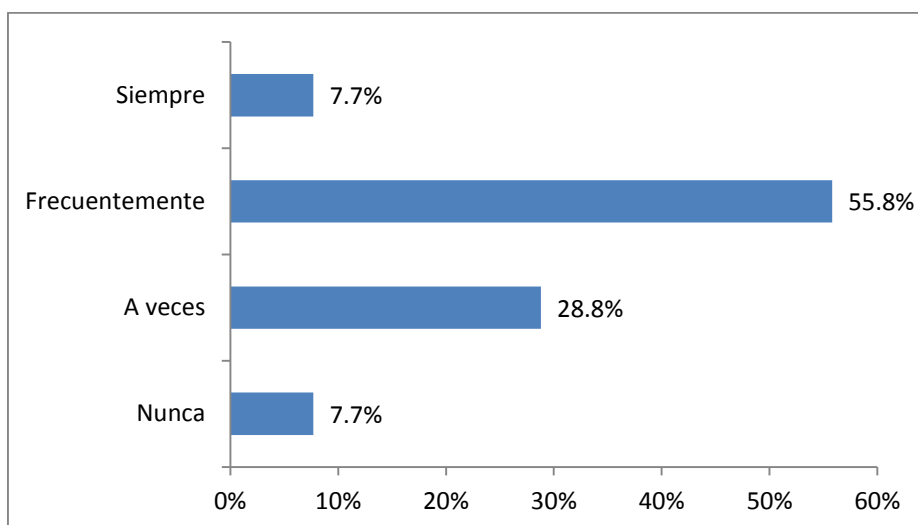


Figura 23. Distribución porcentual de elección en actividad 3 de matemáticas

La Tabla 19 y Figura 23 informan sobre el total de respuestas dadas por los maestros a la situación planteada en la consigna 9, actividad 3 del área de matemáticas, que dice: *Se propone a los alumnos problemas de suma y resta, en pequeños grupos deben elaborar el enunciado.*

Las respuestas a la situación de la actividad número 3 del área de matemática cuya fundamentación teórica es socio-constructiva, numérica y porcentualmente mayor en los rangos frecuentemente-siempre, los cuales suman 31 maestros sobre 52, que representan el 63.5% del total de la muestra, distribuidos, el resto, en un 55.8%, frecuentemente y el 7.7%, siempre. Se completa la escala con 28.8% a veces y 7.7% nunca. Los maestros encuestados le han otorgado a esta actividad 3 a partir de las situaciones problemáticas enunciadas un modo de resolución colaborativo a través del trabajo con el otro, el otro compañero o adulto. El concepto de andamiaje y construcción del conocimiento social son algunas de las características de la concepción

constructivista caracterizada porque “la enseñanza es mejor cuando se priorizan normas de trabajo, en conjunto y de mejora continua” (Tomé y Köppel, 2008, p.16). La propuesta es el trabajo en pequeños grupos, de manera interactiva, priorizando la singularidad de cada uno de los que allí aprendían (Ver Figura 23).

Tabla 20
Elección de los maestros en actividad 4 de matemáticas

	N	%
Nunca	3	5.8%
A veces	18	34.6%
Frecuentemente	28	53.8%
Siempre	3	5.8%
Total	52	100%

La Tabla 20 informa sobre el total de respuestas dadas por los maestros a la situación planteada en la consigna 9, actividad 4 del área de matemáticas, que dice: *A partir de ejercicios de matemática resueltos por otros alumnos se los distribuye en pequeños grupos, se propone que los revisen, señalen los errores fundamentando la corrección*

El mayor porcentaje en esta actividad 4 de matemáticas fundamentada en la teoría crítica fue la elegida en la escala frecuentemente por un 53.8% lo cual equivale a 28 maestros encuestados de un total de 52. Si se suma la escala siempre que representa el 5.8% se obtiene un porcentaje del 59.6%, lo cual significa que la elección privilegió una propuesta en la cual el maestro y el alumno son sujetos críticos y el conocimiento se construye colectivamente. El 34.6 %, a

veces, indica la tendencia a la elección en la misma dirección de la mayoría, finalmente el 30% responde a la escala nunca.

El trabajo con otros en forma colaborativa, la autonomía, la responsabilidad, situaciones problemáticas para el aprendizaje, son algunas de las características de esta estrategia de enseñanza por la cual optaron, con un alto porcentaje los maestros encuestados, en la cual “la tarea del educador, entonces, es la de problematizar a los educandos, [y] el contenido que los mediatiza” (Freire, 1996, p.94) (Ver Figura 24).

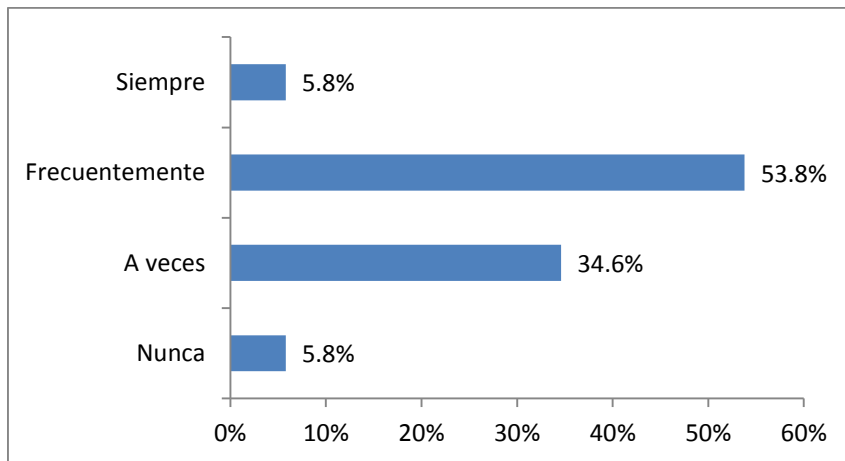


Figura 24. Distribución porcentual de elección en actividad 4 de matemáticas

Tabla 21

Elección de los maestros en actividad 5 de matemáticas

	N	%
Nunca	5	9.6%
A veces	28	53.8%
Frecuentemente	13	25.0%
Siempre	6	11.5%
Total	52	100%

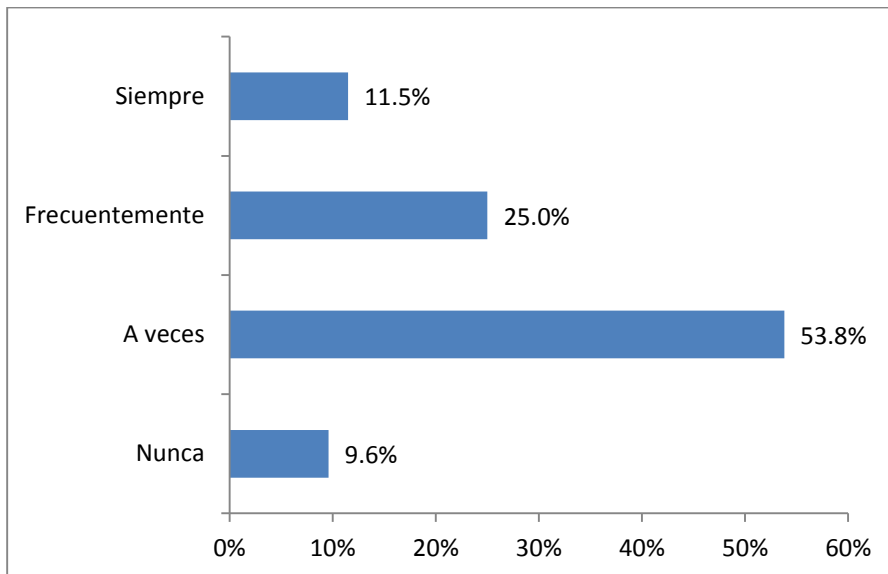


Figura 25. Distribución porcentual de elección en actividad 5 de matemáticas

La Tabla 21 y Figura 25 evidencian el total de respuestas dadas por los maestros a la situación planteada en la consigna 9, actividad 5 del área de matemáticas, que dice: *Se presenta un juego para realizar en pequeños grupos, los alumnos deben descubrir “cuál es el número de 4 cifras que pensó el grupo oponente.*

La actividad 5 de la propuesta se inició con un juego, el fundamento teórico es el constructivismo. El 53.8% de los docentes encuestados optaron por la escala, a veces y el 25,0% por la de frecuentemente, el total de ambos indica que el 78.5% de la muestra total adhirió a una actividad de corte constructivo, en la cual el aspecto lúdico se basó en un conjunto de estrategias que permitió a los alumnos aprender jugando. El 11.5% optó por la escala siempre, lo cual aumentó la tendencia en términos de aceptación de la actividad planteada y se suma a la

mayoría, el 9.6% eligió la elección nunca (Ver Figura 25). El diálogo, el trabajo en pequeños grupos, el uso de recursos son algunas de las características que fundamentan la propuesta. En la concepción constructivista “la búsqueda por parte del que aprende o aprendiz debe ser activa e ir del todo a la parte, puesto que la transformación de nuevas experiencias supone un proceso de creación de significado alrededor de una idea general” (Arnaiz, 2003, p.p. 97-98). La respuesta de la mayoría de los maestros de la muestra seleccionada se opone a las concepciones tradicionales y tecnocráticas de la enseñanza, adhieren a que el alumno aprenda activamente junto a otro.

Tabla 22

Elección de los maestros en actividad 6 de ciencias sociales

	N	%
Nunca	9	18.4%
A veces	16	32.7%
Frecuentemente	16	32.7%
Siempre	8	16.3%
Total	49	100%

La Tabla 22 informa el total de respuestas dadas por los maestros a la situación planteada en la consigna 9, actividad 6 del área de ciencias sociales, que dice: *Los alumnos en pequeños grupos consultan enciclopedias y libros para indagar acerca de cuáles fueron las principales profesiones y oficios en la época de la colonia.*

La Tabla 22 indica los resultados de las respuestas de los maestros sobre la actividad 6 fundamentada en la teoría socio-constructiva, en la cual se observa que el 16.3% de la muestra seleccionada optó por la frecuencia siempre, el 32.7% por la de frecuentemente y el 32.7% a veces, la suma total de estos porcentajes indica que el 81.7% de los encuestados consideró positiva la propuesta de aula y un 18.4% que nunca la propondría como modalidad de enseñanza. Adherir a un marco socio-constructivo de la enseñanza es pensar las ciencias naturales en términos de aprendizajes colectivos, colaborativo y apelando a la construcción del conocimiento desde múltiples fuentes (Rosas y Sacristán, 1999).

La tendencia de los docentes es mayoritariamente positiva a la actividad propuesta (Ver Figura 26).

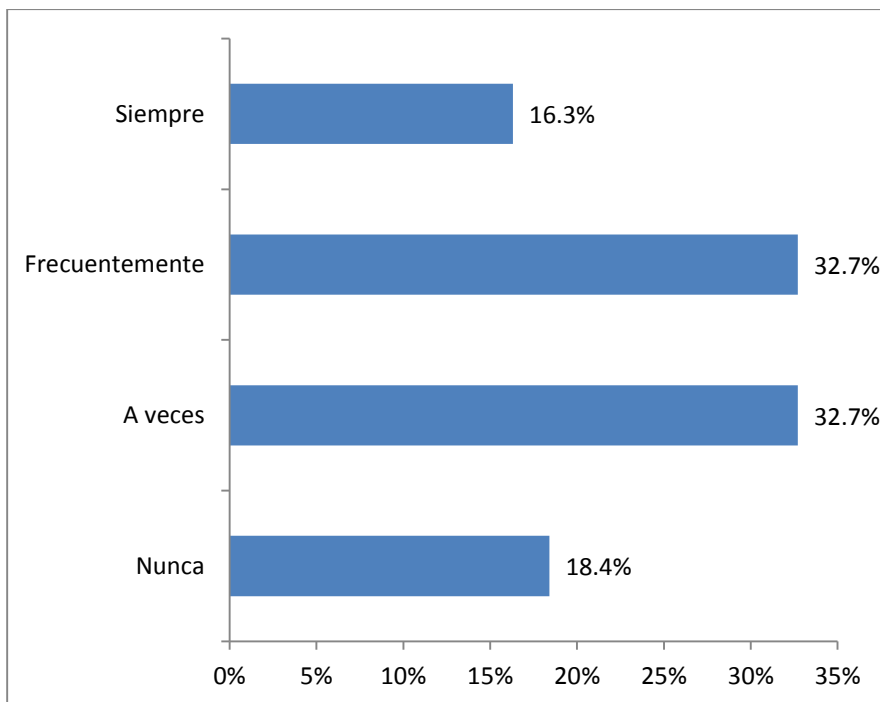


Figura 26. Distribución porcentual de elección en actividad 6 de ciencias sociales

Tabla 23

Elección de los maestros en actividad 7 de ciencias sociales

	N	%
Nunca	27	54,0%
A veces	11	22,0%
Frecuentemente	9	18,0%
Siempre	3	6,0%
Total	50	100%

La Tabla 23 informa sobre el total de respuestas dadas por los maestros a la situación planteada en la consigna 9, actividad 7 del área de ciencias sociales, que dice: *Luego de una explicación sobre el Congreso de Tucumán de 1816 se dicta a los alumnos una síntesis para que quede registrada en los cuadernos.*

Los resultados de los maestros en relación a sus opciones de adhesión de la actividad 7 fundamentada en una concepción tradicional de la enseñanza, evidencia una clara tendencia a que el 54% nunca la elegiría como actividad para sus alumnos. El 22.0% a veces, el 18.0% frecuentemente y el 6.0% siempre. Estos resultados son coherentes con los de la Tabla 22 en la cual la adhesión en la actividad 6 fue mayoritariamente socio-constructiva, quien se opone en términos conceptuales a las enseñanzas tradicionales. “Didáctica Magna que expone el artificio universal para enseñar a todos todas las cosas, o sea modo cierto y exquisito para todas las comunidades, plazas y aldeas de cualquier reino cristiano” (Comenio, 1998).

La propuesta de trabajo para esta clase de historia se basa en una reproducción literal de lo hablado a lo escrito, priorizando el contenido y apelando a la memoria y repetición para el logro de los aprendizajes por parte de los alumnos, ideal pansófico que todos aprendan lo mismo (Ver Figura 27).

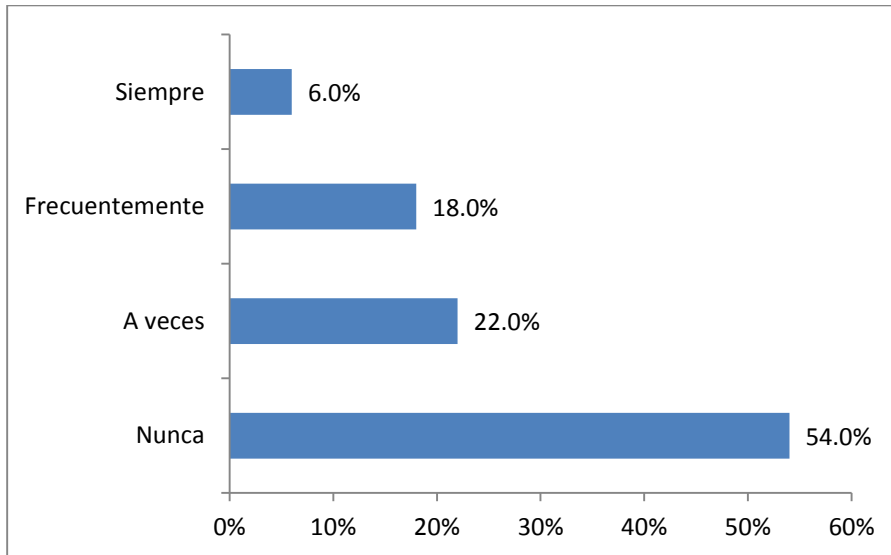


Figura 27. Distribución porcentual de elección en actividad 7 de ciencias sociales

Tabla 24

Elección de los maestros en actividad 8 de ciencias sociales

	N	%
Nunca	14	27.5%
A veces	22	43.1%
Frecuentemente	11	21.6%
Siempre	4	7.8%
Total	51	100%

La Tabla 24 informa sobre el total de respuestas dadas por los maestros a la situación planteada en la consigna 9, actividad 8 del área de ciencias sociales, que dice: *A partir de un video sobre las estaciones del año, se induce a indagar sobre temperaturas, vestimenta y horarios de salida/puesta del sol en cada una de ellas. Se propone completar un cuadro de doble entrada donde se comparan las 4 estaciones.*

La propuesta de la actividad 8 de la encuesta se fundamenta en una concepción constructivista de la enseñanza. La Tabla 22 informa que la misma tuvo una baja aceptación entre las opiniones de los docentes de la muestra seleccionada debido a que el 27.5% adhirió a la opción que nunca la propondría para sus alumnos, el 43.1% a veces, ambos porcentajes suman un total del 70.6% de la población de maestros, por otro lado el 21.6% optó por frecuentemente y un 7.8% siempre, porcentajes que suman un total de 29.4%. La relación entre baja y alta aceptación es significativa en términos de porcentajes. “... la intervención en el aula debe partir de los significados que realmente fluyen en el grupo de clase, de los significados que aquellos alumnos traen sus intercambios académico, de su experiencia cotidiana anterior y paralela a la escuela” (Pérez Gómez, 1997, 99).

Un número mayoritario de los integrantes de este grupo de maestros no adhiere al tipo de enseñanza en la cual se deba indagar a partir de múltiples fuentes ni construir el conocimiento por medio de diferentes recursos, estrategias implícitas en la actividad propuesta (Ver Figura 28).

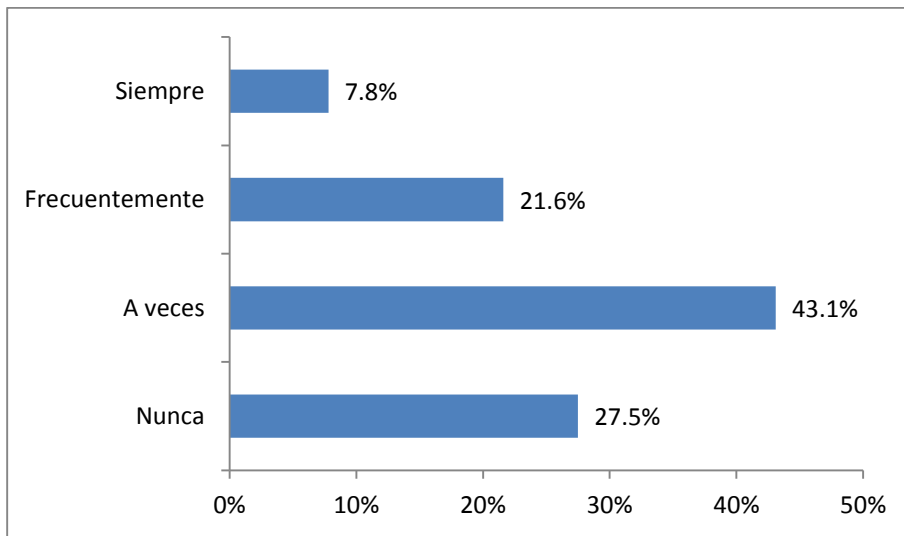


Figura 28. Figura 26. Distribución porcentual de elección en actividad 8 de ciencias sociales

Tabla 25
Elección de los maestros en actividad 9 de ciencias sociales

	N	%
Nunca	7	13.7%
A veces	19	37.3%
Frecuentemente	20	39.2%
Siempre	5	9.8%
Total	51	100%

La Tabla 25 muestra que sobre el total de respuestas dadas por los maestros a la situación planteada en la consigna 9, actividad 9 del área de ciencias sociales, que dice: *Para investigar las causas que determinaron el acontecimiento de determinados hechos históricos, los alumnos deben formular preguntas en forma grupal.*

La consigna de esta actividad se fundamenta en la teoría crítica de la enseñanza. El 9.8% de la población total encuestada adhirió a la propuesta su

respuesta fue siempre, el 39.2% respondió frecuentemente, el 37.3% a veces y el 13.7% nunca. Un 49% consideró positiva la estrategia a implementar, el 51% restante se dividió entre posible, a veces 19 maestros y 7 nunca, sobre un total de 51 encuestados. Los resultados obtenidos por porcentajes o cantidades dan cuenta de un grupo heterogéneo en su composición, divididos a la hora de optar: Unos por una clase participativa colectiva, con búsqueda de fuentes por parte de los alumnos para obtener información diversa, para este sub-grupo: “enseñar se convierte, así, en un accionar intencional. Se deben generar los espacios para posibilitar una enseñanza más interactiva, más social” (Tomé y Köppel, 2009, p. 24), otros más cercanos a una perspectiva individual (Ver Figura 29).

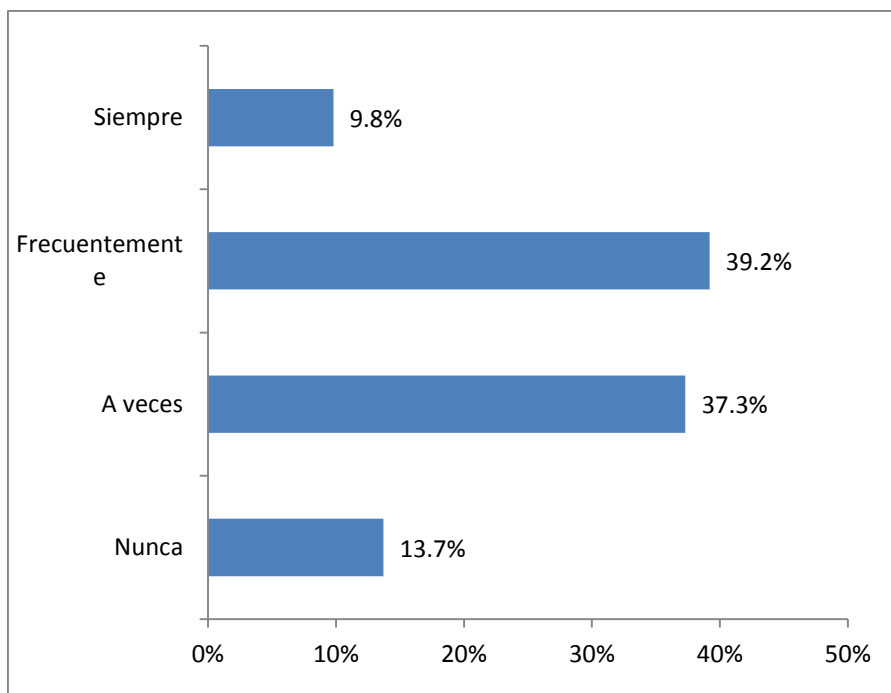


Figura 29. Distribución porcentual de elección en actividad 9 de ciencias sociales

Tabla 26
Elección de los maestros en actividad 10 de ciencias sociales

	N	%
Nunca	19	38.0%
A veces	15	30.0%
Frecuentemente	11	22.0%
Siempre	5	10.0%
Total	50	100%

La Tabla 26 informa sobre el total de respuestas dadas por los maestros a la situación planteada en la consigna 9, actividad 10 del área de ciencias sociales, que dice: *Se requiere que cada alumno individualmente marque sobre un mapa de la República Argentina la distribución de los pueblos originarios.*

La Tabla 26 indica como resultado que la actividad propuesta cuya fundamentación teórica para la enseñanza es tecnocrática, obtuvo por parte de los maestros encuestados una no adhesión total del 38.0% y un 30,0% de a veces, por lo cual queda explícito que estos docentes encuestados no adhieren a una enseñanza tecnocrática caracterizada por un trabajo individual del alumno y un maestro con más características de técnico que de pedagogo que guía u orienta a sus alumnos. Los restantes encuestados optaron por la escala frecuentemente el 22.0% y siempre el 10%, ambos representan el 32% del total de la muestra seleccionada para esta encuesta. El modelo tecnocrático “centra su atención en desarrollar conocimientos científicos, los cuales el docente ha de transmitir y conseguir que sean asimilados por el alumno, siendo comprobados por el rendimiento que obtiene” (Illán Romeu, 1996, p.71). La relación entre

adherentes y no a la propuesta ofrecida en la pregunta 9 actividad 10 se sintetiza porcentualmente en la siguiente figura (Ver Figura 30).

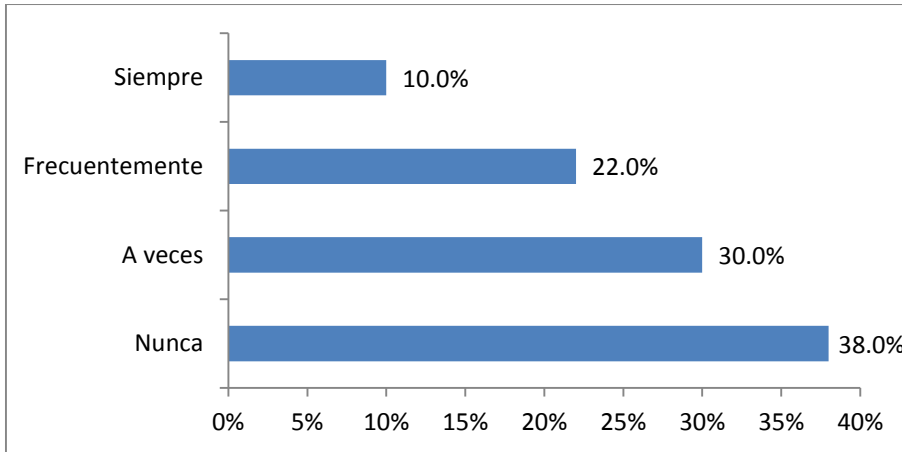


Figura 30. Distribución porcentual de elección en actividad 10 de ciencias sociales

Tabla 27

Elección de los maestros en actividad 11 de ciencias naturales

	N	%
Nunca	28	54.9%
A veces	11	21.6%
Frecuentemente	11	21.6%
Siempre	1	2.0%
Total	51	100%

La Tabla 27 informa sobre el total de respuestas dadas por los maestros a la situación planteada en la consigna 9, actividad 11 del área de ciencias naturales, que dice: *Se orienta la construcción de un estetoscopio, entre pares, con una goma y embudo pequeño. Luego se alienta a que cada uno escuche los latidos del corazón de su compañero y que respondan acerca del uso del estetoscopio y en qué situaciones se utiliza.*

La Tabla 27 muestra los resultados de las opciones de los maestros de la pregunta 9, actividad 11 cuyo fundamento es la teoría constructivista. El 54.9% de la población encuestada no acepta la propuesta como estrategia de enseñanza para los alumnos, la respuesta fue nunca, el 21.6% a veces, el 21.6% frecuentemente y el 2.0% siempre. La mayoría de los maestros no adhieren a la situación planteada, por lo cual se puede inferir una tendencia por parte de estos docentes a concepciones más tradicionales o tecnocráticas, “en realidad, muchos saberes prácticos se relacionan con las mismas experiencias construidas a lo largo de los años por los docentes a partir de sus conocimientos como alumnos o actores del sistema educativo” (Litwin, 2008, p. 32). No siempre la actualización o la capacitación permiten apropiarse a los maestros de los marcos teóricos y prácticos necesarios para lograr aprendizajes significativos por parte de los alumnos. En la tabla mencionada, se plasman los porcentajes entre la baja elección de los maestros en una propuesta de base conceptual constructiva y la alta negativa en elegirla como opción de estrategia de enseñanza (Ver Figura 31)

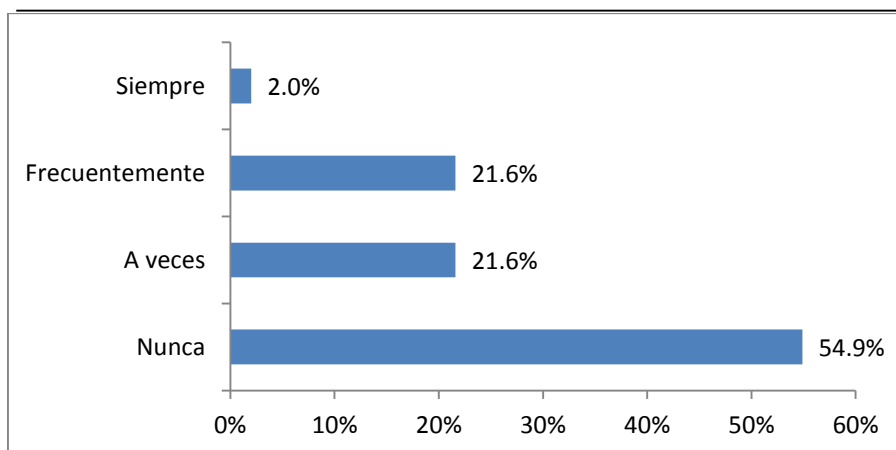


Figura 31. Distribución porcentual de elección en actividad 11 de ciencias naturales

Tabla 28

Elección de los maestros en actividad 12 de ciencias naturales

	N	%
Nunca	11	22.0%
A veces	18	36.0%
Frecuentemente	17	34.0%
Siempre	4	8.0%
Total	50	100%

La Tabla 28 informa sobre el total de respuestas dadas por los maestros a la situación planteada en la consigna 9, actividad 12 del área de ciencias naturales, que dice: *Se dialoga con los alumnos sobre los procesos del agua, se propone que se reúnan en pequeños grupos con diversos recursos, (libros, enciclopedias, PC) e indaguen sobre la temática propuesta, luego en una puesta en común expliquen con sus palabras “el agua que está en el interior de la Tierra se encuentra en forma de vapor.*

La actividad 12 de la pregunta 9 se fundamenta en la concepción teórica de la enseñanza socio-constructiva. El 8,0% de los encuestados optó positivamente

por la estrategia propuesta, el 34.0% la aceptó con la escala frecuentemente, el 36.0% con la de a veces y un 22,0% nunca. El resultado final indica una tendencia del 58% que se divide entre no aceptarla y como posible, de forma esporádica. Se reitera la perspectiva de opciones anteriores dentro del área de ciencias naturales en la cual algunos miembros del grupo de maestros encuestados están más cercanos a concepciones de enseñanza de mayor impronta individual en el momento de aprender sus alumnos y con maestros directivos en las propuestas de tareas en el aula. Bixio (2013) hace referencia a que el oficio de educar se ha tornado opaco “dado que las teorías que daban cuenta de este oficio ya no echan luz sobre el concepto. Los desarrollos teóricos que fueron perfilando el oficio de educar ya no alcanzan para explicarlo ni para orientar las acciones en la práctica” (p. 26). La variedad de perspectivas y realidades a la hora de enseñar respecto a las opciones realizadas por los maestros ante una propuesta educativa de fundamento socio-constructivo quedan plasmadas en la siguiente figura (Ver Figura 32).

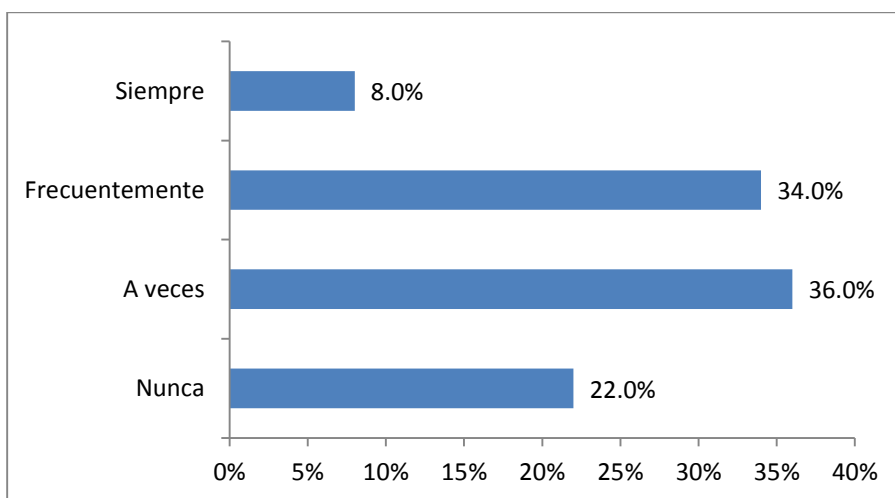


Figura 32. Distribución porcentual de elección en actividad 12 de ciencias naturales

Tabla 29

Elección de los maestros en actividad 13 de ciencias naturales

	N	%
Nunca	7	14.0%
A veces	13	26.0%
Frecuentemente	22	44.0%
Siempre	8	16.0%
Total	50	100%

La Tabla 29 exhibe el total de respuestas dadas por los maestros a la situación planteada en la consigna 9, actividad 13 del área de ciencias naturales, que dice: *Se promueve una discusión en grupos, para enumerar los elementos que se necesitan para encender un fuego en un campamento y qué es necesario hacer para avivarlo.*

La Tabla 29 evidencia las respuestas obtenidas a partir de las adhesiones realizadas por los maestros ante la actividad planteada cuya fundamentación responde a la teoría crítica de la enseñanza. El 16.0% de los encuestados con su elección de siempre y el 44.0% con la de frecuentemente definen que la mayoría, 60.0%, ha realizado una opción positiva respecto a la estrategia de aula planteada. El 26.0% respondió a veces y el 14.0% nunca, la suma de ambos que representa el 40.0% del total, indica que esta actividad ha sido menor su elección. La teoría crítica valora la autonomía de los alumnos y la construcción social del conocimiento, la no elección de tal actividad permitiría suponer que algunos de los maestros de esta muestra privilegian un tipo de enseñanza más

individual centrado en el contenido y no en la actividad reflexiva de alumnos y maestros, al respecto Freire en 1993 dijo que es necesario “poner en juego el esfuerzo crítico a través del cual hombres y mujeres van sumiéndose como seres curiosos, indagadores, como sujetos en proceso permanente de búsqueda, de descubrimiento de la razón de ser de las cosas y de los hechos” (p. 101).

En la figura siguiente se observa la distribución en porcentajes de los maestros que han adherido a la propuesta y los que no la valoraron como positiva (Ver Figura 33).

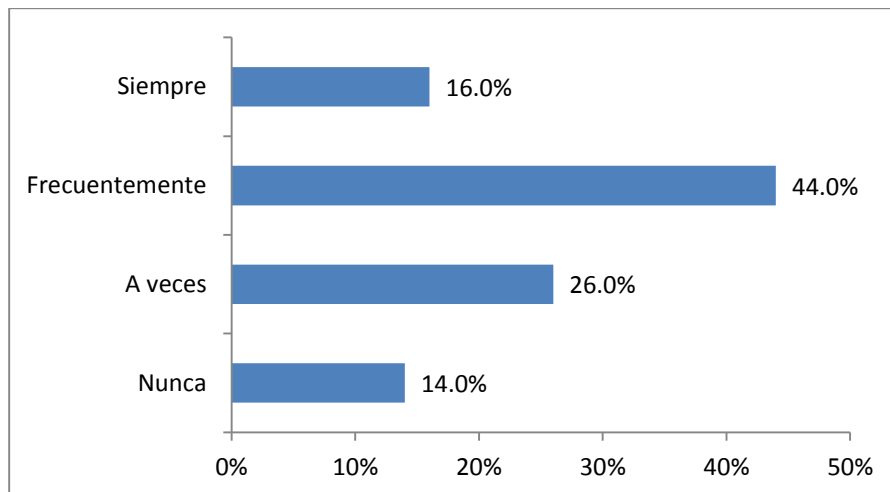


Figura 33. Distribución porcentual de elección en actividad 13 de ciencias naturales

Tabla 30

Elección de los maestros en actividad 14 de ciencias naturales

	N	%
Nunca	21	41.2%
A veces	15	29.4%
Frecuentemente	9	17.6%
Siempre	6	11.8%
Total	51	100%

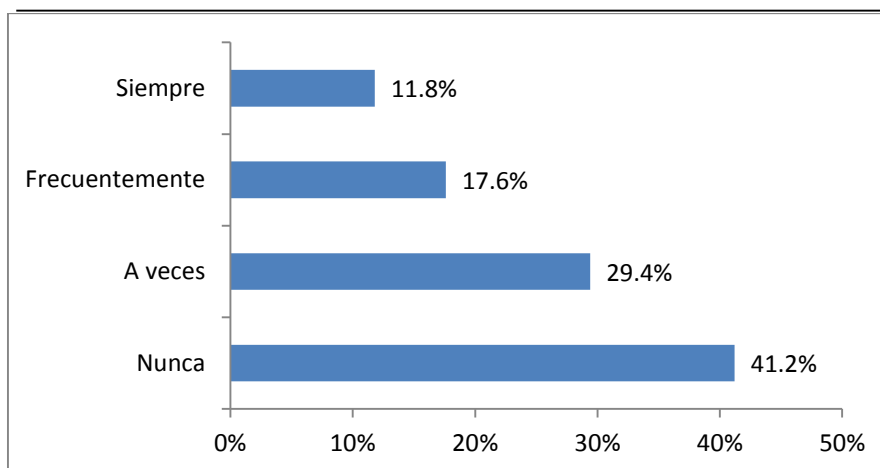


Figura 34. Distribución porcentual de elección en actividad 14 de ciencias naturales

La Tabla 30 y Figura 34 informan el total de respuestas dadas por los maestros a la situación planteada en la consigna 9, actividad 13 del área de ciencias naturales, que dice: *Se propone buscar en un calendario de los meses de abril y mayo, cuántos días hay de luna llena y cuántos de luna nueva.*

La propuesta en esta actividad se basa en la teoría tradicional de la enseñanza. Los resultados de la Tabla 30 informan que el 41.2% no aceptaron la propuesta, el 29.4% a veces, con carácter esporádico, el 17.6% frecuentemente y el 11.8% siempre. Los porcentajes finales son notables, la mayoría de los encuestados no adhieren a la estrategia de enseñanza con un porcentaje del 70.6% negativo de aceptación. Los docentes en esta propuesta se alejan de las teorías que basan sus enseñanzas en la memoria, repetición, asociación. “La realidad no está restringida por arquetipos ideales fijos-esencias-ni tampoco está constreñida por formas a priori de la sensibilidad ni por categorías puras del entendimiento, que deciden, a priori, la subjetividad posible” (Cullen, 1997, 59).

Este grupo de maestros toman distancia en su mayoría de una propuesta para los alumnos individual, de actitud pasiva cuyo aprendizaje se basa fundamentalmente a través de los sentidos, sensualismo.

Tabla 31

Elección de los maestros en actividad 15 de ciencias naturales

	N	%
Nunca	15	29.4%
A veces	16	31.4%
Frecuentemente	19	37.3%
Siempre	1	2.0%
Total	51	100%

La Tabla 31 informa sobre el total de respuestas dadas por los maestros a la situación planteada en la consigna 9, actividad 15 del área de ciencias naturales, que dice: *Se presentan imágenes de las distintas etapas de la germinación para que los alumnos copien y nombren las distintas partes de una planta en dichas fases.*

La propuesta de la actividad se fundamenta en una concepción conductista de la enseñanza, se basó en el maestro como técnico que presenta imágenes y el alumno debe copiar y nombrar, lo senso-perceptivo forma parte de los supuestos aprendizajes. El 29.4% no aceptó la estrategia enunciada y un 31.4% la aceptó esporádicamente, a veces, el resto que representa el 39.3% la consideró posible. El 37.3% optó por un frecuentemente y un 2.0% siempre. La tendencia mayoritaria fue la no adhesión a la propuesta. “El enemigo de la educación es la

idea de lo definitivo, de la determinación, de la impotencia, de la irreversibilidad (...) (Duschatzky y Corea, 2002, p.84), de lo impuesto, de lo condicional.

La tendencia es no elegir una educación impuesta o condicionada, por el contrario, una educación dinámica, social, participativa. Ver la distribución de las opciones a partir de la estrategia descrita en la Figura 35.

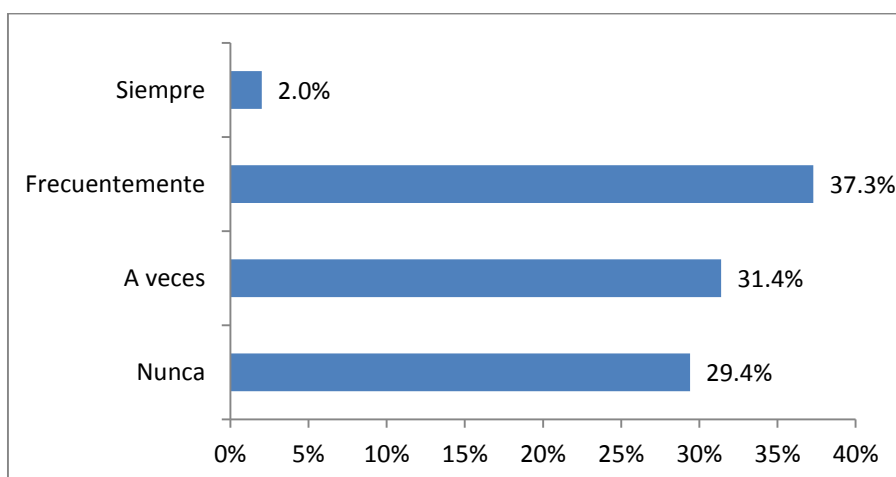


Figura 35. Distribución porcentual de elección en actividad 15 de ciencias naturales

Tabla 32

Elección de los maestros en actividad 16 de lengua

	N	%
Nunca	13	25.5%
A veces	19	37.3%
Frecuentemente	9	17.6%
Siempre	10	19.6%
Total	51	100%

La Tabla 32 informa sobre el total de respuestas dadas por los maestros a la situación planteada en la consigna 9, actividad 16 del área de lengua, que dice:

“Se lee un cuento y se solicita a los alumnos que en forma individual enumeren los personajes, discriminando principales y secundarios”.

La Tabla 32 informa que el 25.5% y el 37.3% agrupados representan el 62.8% de los maestros encuestados que han optado por nunca y a veces, respectivamente, refiriendo a su no adhesión a la situación planteada del área de la lengua, fundamentada desde la teoría tradicional de la enseñanza, pues para resolver la consigna: *enumeren los personajes, discriminando principales y secundarios*, el alumno apeló a la memoria y no a la comprensión. Por el contrario el 17.6% optaron por la respuesta de adhesión frecuentemente y el 19.6% siempre, a la actividad descrita, a partir de lo cual se puede inferir que un porcentaje importante de los maestros el 37.2% adhiere a ese tipo de enseñanza para los cuales el concepto de leer fue el de decodificar (Ver Figura 36). “Tenemos que repensar los enfoques de la enseñanza de la comprensión. Los profesores necesitan proveerse de estrategias que ayuden a los niños a crear el significado y no sólo a reproducirlo” (Cairney, 1992, p. 36).

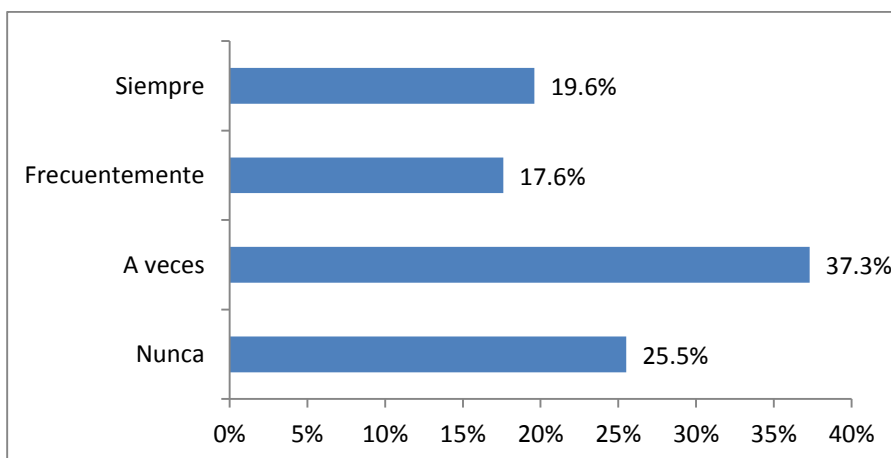


Figura 36. Distribución porcentual de elección en actividad 16 de lengua

Tabla 33
Elección de los maestros en actividad 17 de lengua

	N	%
Nunca	8	15.7%
A veces	23	45.1%
Frecuentemente	17	33.3%
Siempre	3	5.9%
Total	51	100%

La Tabla 33 informa sobre el total de respuestas dadas por los maestros a la situación planteada en la consigna 9, actividad 17 del área de lengua, que dice: *Se requiere a los alumnos que redacten individualmente una crónica escrita de un partido del fin de semana (fútbol, básquet bol, tenis, voleibol, etc.) con la guía/ orientación del maestro.*

La Tabla 33 muestra la preferencia de los docentes referida a la actividad 17, fundamentada en la teoría de enseñanza constructivista que tuvo una preferencia positiva por parte de los maestros encuestados del 3% a través de la elección siempre y del 33.3% por la de frecuentemente, ambas opciones representan el 39.2% del total de los 51 maestros participantes. Desde otra perspectiva el 15.7% eligió la respuesta nunca y el 45.1% por la de a veces, la suma de ambos porcentajes da un total de 60.8% número que supera ampliamente a los que sí habían adherido. En este grupo de maestros la gran mayoría no coincide con una propuesta constructiva, lo cual ratifica lo indicado en la Tabla 32 cuando integrantes del mismo grupo privilegiaron la enseñanza tradicional en otra actividad del área de lengua (Ver Figura 37). El pensar las prácticas del aula de manera memorística y repetitiva, tiene sus representantes en este grupo de encuestados los cuales se alejan de la propuesta de crear un

espacio de comprensión común, pues ello “requiere de un compromiso de participación por parte de los alumnos y del profesor en un proceso abierto de comunicación y metacognición” (Gvirtz y Palamidessi, 2008, p. 144).

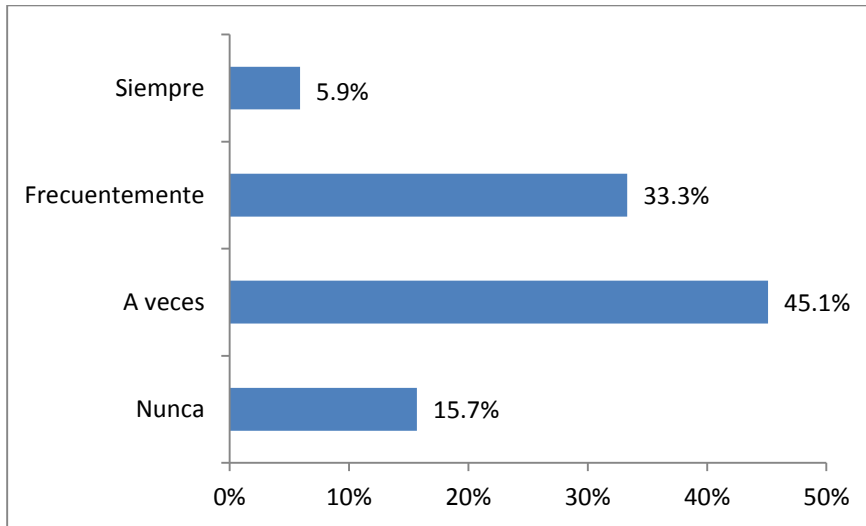


Figura 37. Distribución porcentual de elección en actividad 17 de lengua

Tabla 34
Elección de los maestros en actividad 18 de lengua

	N	%
Nunca	31	60.8%
A veces	12	23.5%
Frecuentemente	5	9.8%
Siempre	3	5.9%
Total	51	100%

La Tabla 34 informa sobre el total de respuestas dadas por los maestros a la situación planteada en la consigna 9, actividad 18 del área de lengua, que dice: *Se pide que, en pequeños grupos, se complete un listado de conectores temporales (previos, simultáneos, posteriores, repetición, oposición) encontrados en un texto.*

La Tabla 34 comunica la elección de los docentes ante la situación de aula fundamentada en la teoría crítica de la enseñanza. El 60.8% de los maestros encuestados no adhiere a la actividad planteada, su respuesta fue nunca y el 23.5% a veces.

La suma de estos dos porcentajes da un total del 84,3%, información que coincide con los resultados obtenidos en las Tablas 32 y 33, en relación a que algunos miembros de este grupo de maestros se orientan en sus elecciones, en las distintas propuestas en el área de la lengua, a una teoría de enseñanza de característica más tradicional que constructiva o crítica, por lo cual se podría inferir que para estos maestros “en términos generales la escuela es más partidaria del orden y el esfuerzo que del espíritu crítico o la creatividad” (Rendo y Vega, 2006, p.104).

Respecto al resto de la población que adhirió a la propuesta crítica de la enseñanza, con la opción frecuentemente el 9.8% y el 5.95% siempre, muestra un porcentaje poco significativo respecto a la población total (Ver Figura 38).

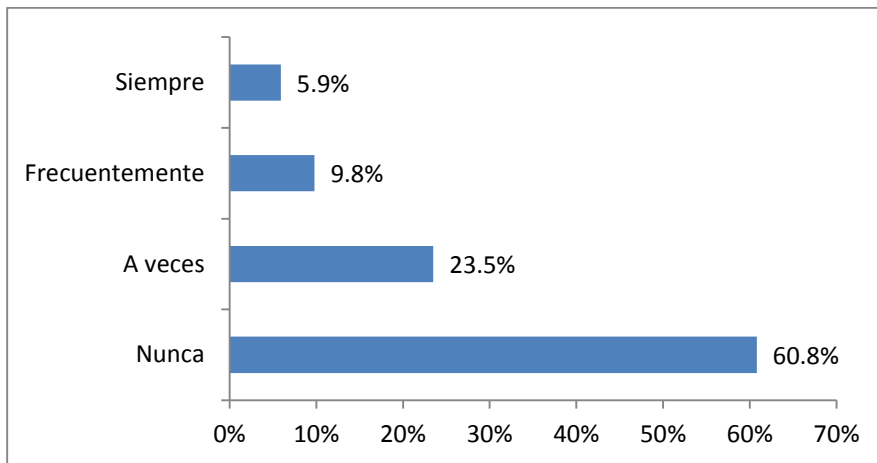


Figura 38. Distribución porcentual de elección en actividad 18 de lengua

Tabla 35
Elección de los maestros en actividad 19 de lengua

	N	%
Nunca	7	13.7%
A veces	20	39.2%
Frecuentemente	18	35.3%
Siempre	6	11.8%
Total	51	100%

La Tabla 35 informa sobre el total de respuestas dadas por los maestros a la situación planteada en la consigna 9, actividad 19 del área de lengua, que dice: *Se brindan algunos textos para que los alumnos, en forma individual, identifiquen su género (cuentos, poemas, avisos, recetas o cartas).*

La propuesta de la actividad 19 se fundamenta en una concepción tecnocrática de la enseñanza. El 39.2% de los encuestados optó por la frecuencia a veces, el 35.3% frecuentemente y el 11.8% siempre. Del total de maestros el 88.25% adhiere a la enseñanza tecnocrática, sólo el 13.7% marcó que nunca elegiría esa situación de enseñanza. Los resultados obtenidos en esta Tabla 35 y Figura 39, son coherentes con las anteriores en el área de la lengua al ratificarse que algunos maestros de esta muestra privilegian las enseñanzas de concepciones tradicionales o conductuales, “esta perspectiva técnica de intervención en el aula es su incapacidad para afrontar la naturaleza de los fenómenos educativos, no teniendo en cuenta la realidad social que acontece en ella y mucho menos a la diversidad de alumnos” (Illán Romeu, 1996, p. 71).

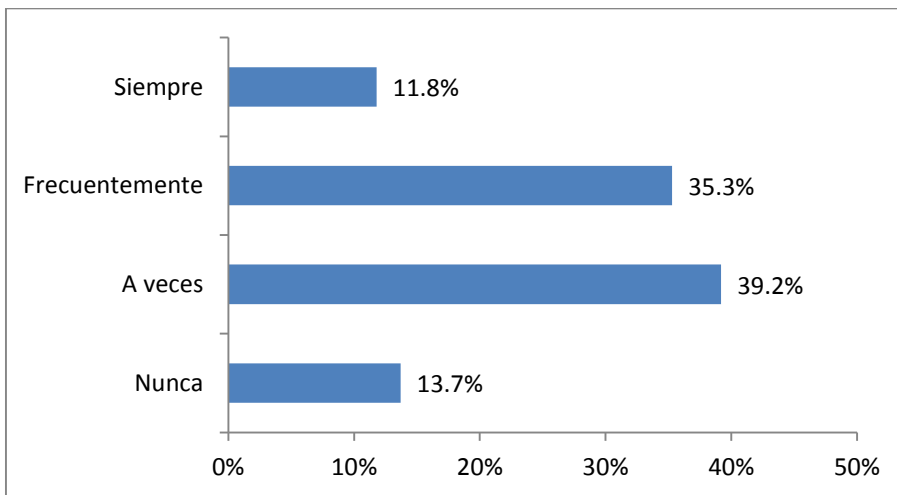


Figura 39. Distribución porcentual de elección en actividad 19 de lengua

Tabla 36

Elección de los maestros en actividad 20 de lengua

	N	%
Nunca	0	0.0%
A veces	2	3.9%
Frecuentemente	23	45.1%
Siempre	26	51.0%
Total	51	100%

La Tabla 36 exhibe el total de respuestas dadas por los maestros a la situación planteada en la consigna 9, actividad 20 del área de lengua, que dice: *Se lee un cuento con final abierto para que los alumnos redacten en grupo dos desenlaces diferentes.*

La Tabla 36 muestra resultados de la elección realizada por los docentes referida a la actividad 20 que se fundamenta en la teoría de enseñanza socio-constructiva. El 51% de los encuestados la eligió con la frecuencia siempre, el 45.15% con la de frecuentemente y el 3.9% con la de a veces, la suma de las tres opciones da como resultado que el 100% de la población estudiada optaría en más o menos grados por este tipo de actividad para sus enseñanzas, ya que nadie la rechazó absolutamente. Este resultado direcciona a los encuestados hacia una elección constructivista a diferencia de las actividades anteriores, del área de la lengua, que estuvieron centradas en una perspectiva tradicional o tecnocrática.

“Parecería que la teoría socio-histórica cultural se acomoda en ese modelo mejor que otras, porque sus respuestas tienen raíces en investigaciones y reflexiones culturales, históricas, semióticas, sociales, psicológicas” (Braslavsky, 2004, p.21).

La propuesta de esta actividad reconoce tres principios: la naturaleza interactiva del conocimiento, la naturaleza social de las funciones psicológicas superiores y el aprendizajes asistido, lo que permite reconocer al lector como constructor de significados, lo cual facilita en un cuento, a partir de un final abierto, que aporte conocimientos y experiencias lingüísticas a la lectura del texto.

La elección del 100% de la población muestra permite suponer una preferencia por actividades creativas y participativas (Ver Figura 40)

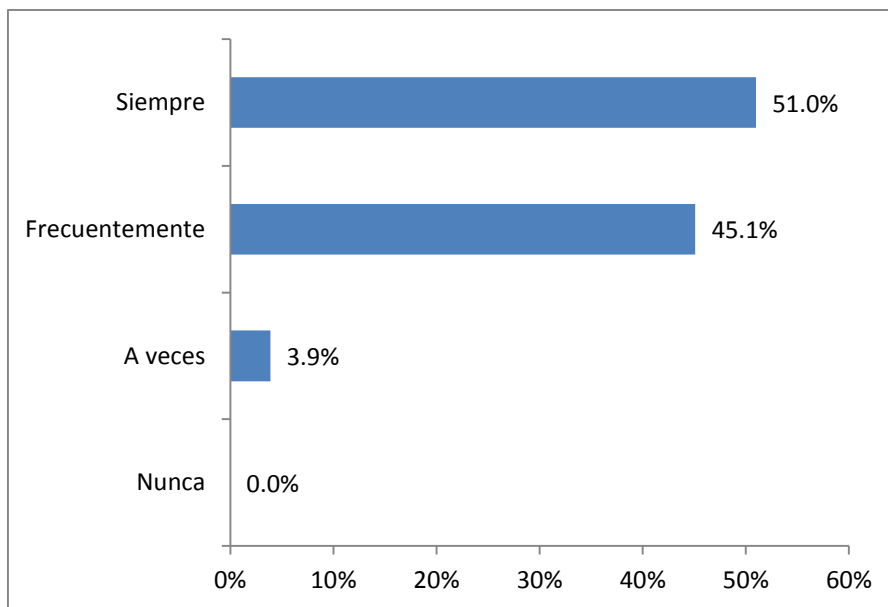


Figura 40. Distribución porcentual de elección en actividad 20 de lengua

Teorías y prácticas de la enseñanza

Tabla 37

Mejor opción de integración/inclusión para la actividad 10

	N	%
Que trabaje con sus compañeros en pequeño grupo (aprendizaje cooperativo).	30	60.0%
Que responda las preguntas individualmente con la maestra integradora a su lado.	10	20.0%
Responda al cuestionario, para todos, con ayuda de un compañero.	1	2.0%
Le facilita una secuencia gráfica temporal del cuento para responder al cuestionario para todos.	6	12.0%
Le propone actividades diversas individuales para resolver en forma oral.	1	2.0%
Llevar el cuestionario a su casa para completarlo con familia.	1	2.0%
Que el alumno responda a preguntas formuladas siguiendo las pautas de Lectura Fácil	1	2.0%
Total	50	100%

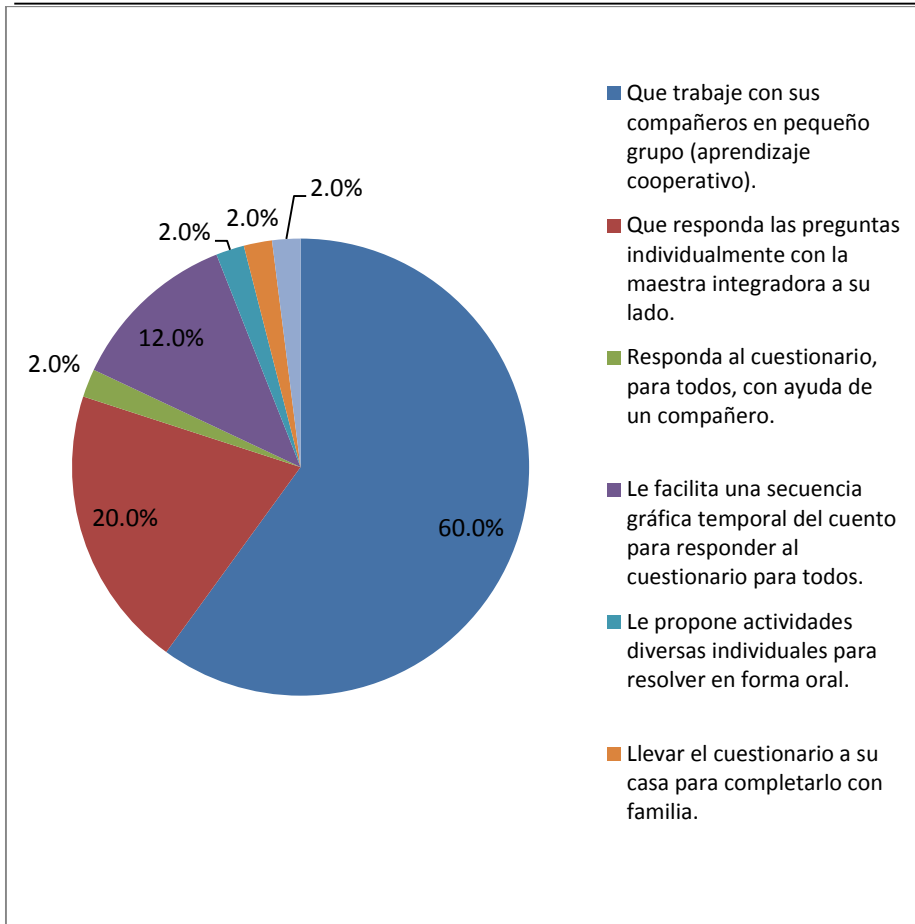


Figura 41. Distribución porcentual mejor opción de integración/inclusión actividad 10

La Tabla 37 y Figura 41 informan los resultados de la pregunta 10 en relación a las elecciones realizadas por el grupo de maestros encuestados a diferentes tipos de ayudas a partir de una situación de aula en la cual estaba integrado/incluido un niño con discapacidad intelectual, se debía elegir una sólo opción entre las diez situaciones ofrecidas para atender a ese alumno de manera particular.

Se excluyeron de los resultados procesados tres diferentes tipos de ayudas que no fueron elegidas por ninguno de los maestros. Dos fundamentadas desde una concepción tradicional y una socio-constructiva.

De las siete estrategias de ayuda más elegidas fueron la 1 y 2 cuyos fundamentos fueron el socio-constructivismo para la primera y el constructivismo para la segunda, ambas sumaron el 80% de la población total de maestros de la muestra seleccionada, el 20% restante su elección recayó en propuestas con marcos conceptuales diferentes: el 12% tecnocrático, 2.0% socio-constructivo, 2.0% crítico, 2.0% tradicional y 2.0% constructivo.

La tendencia de ayuda fue social, trabajar con otros, los cuales podían ser compañeros o profesores. El concepto de andamiaje fue transversal a las configuraciones de apoyo que se constituyen en tales “cuando es activado por un agente (persona, grupo) con una intencionalidad o propósito educativo” (Ministerio de Educación de la Nación, 2009, p. 30). En la situación planteada la elección era a partir de diferentes estrategias de enseñanza por lo cual la opción fue más singularizada que en las anteriores preguntas. El grupo en su casi totalidad realizó una elección cercana a una aula inclusiva.

En la próxima figura se representan las elecciones realizadas por la totalidad de los maestros a partir de las distintas teorías de enseñanza que fundamentaron las ayudas educativas ofrecidas como posibles de ser elegidas.

Teorías y prácticas de la enseñanza

Tabla 38
Mejor opción de integración/inclusión para la actividad 11

	N	%
Que lo resuelva con un compañero (tutoría entre iguales).	17	32.7%
Que integre un grupo a elección para su resolución.	3	5.8%
Que trabaje con material concreto en su mesa manipulándolo.	3	5.8%
Que expl oralmente el enunciado del probl con material concreto p que luego simbolice op. e indique resultado.	2	3.8%
Que la maestra integradora lo andamie en la resolución del problema.	13	25.0%
Que trabaje con material concreto en su mesa, y el docente le formule preguntas.	12	23.1%
Que responda a una serie de preguntas que lo guíen hacia el resultado final.	2	3.8%
Total	52	100%

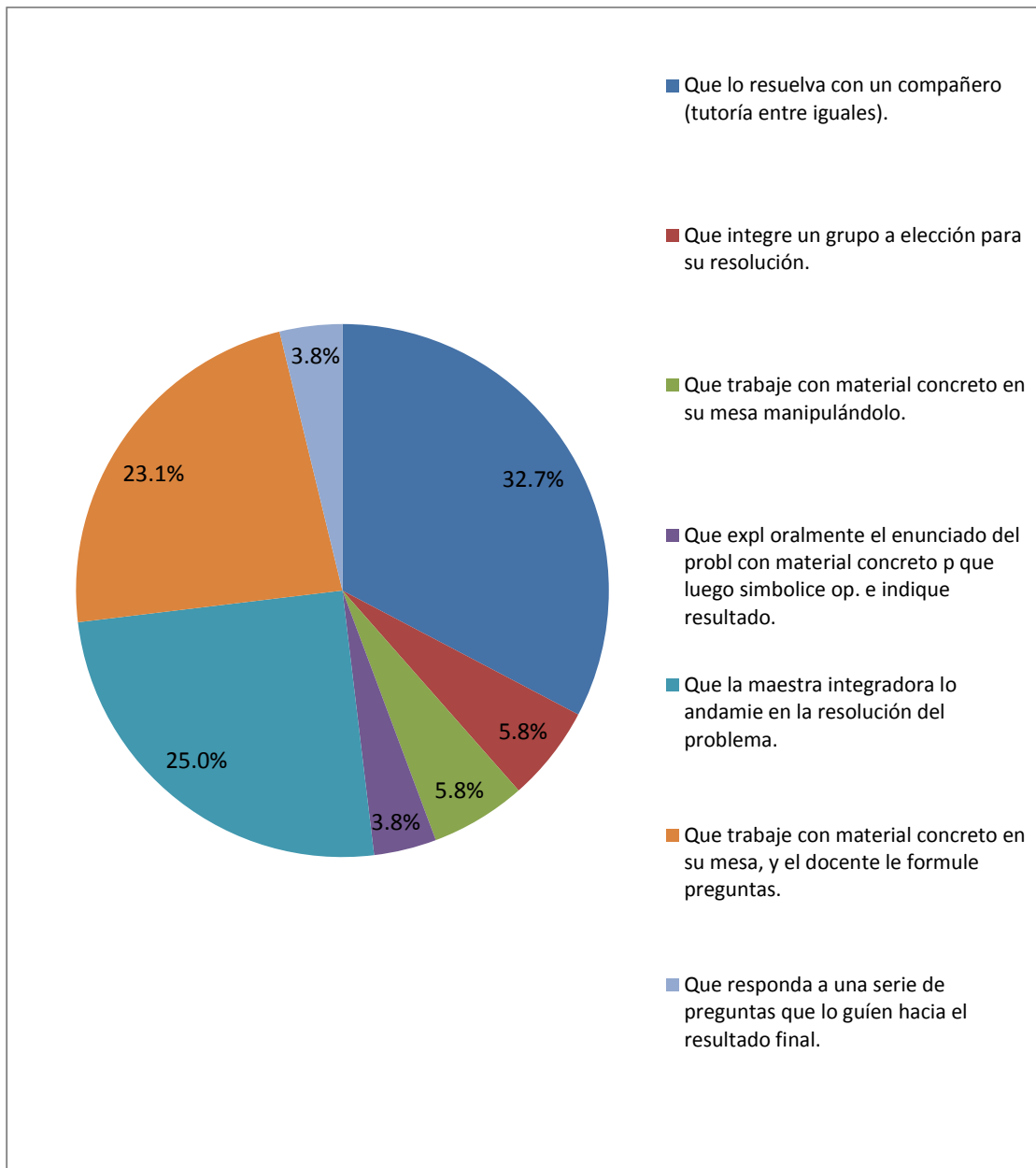


Figura 42 Distribución porcentual mejor opción de integración/inclusión actividad 11

La Tabla 38 y Figura 42 replican el mismo el mismo objetivo y diseño similar al de la Tabla 37, informa los resultados de la pregunta 11 en relación con las elecciones realizadas por el grupo de maestros encuestados, a diferentes tipos de ayudas, partiendo de una situación de aula en la cual estaba

integrado/incluido un niño con problemas de aprendizaje, en el área del lenguaje hablado y escrito. Se debía elegir una sólo opción entre las diez estrategias ofrecidas para atender a ese alumno de manera particular.

Se excluyeron de los resultados procesados tres diferentes tipos de ayudas que no fueron elegidas por ninguno de los maestros. Las tres fundamentadas desde una concepción de enseñanza tradicional.

De las siete estrategias de ayuda las más elegidas fueron la 1 y 5 ambas socio-constructivas que suman un total del 57.7% y la 3 y 6 constructivistas que suman el 28.9%. Las 4 sumaron el 86.6% de la población total de maestros de la muestra seleccionada, el 13.4% restante su elección recayó en propuestas con marcos conceptuales diferentes: el 5.8% tradicional, 3.8% crítico y el 3.8% tecnocrático.

La tendencia de las propuestas seleccionadas se caracterizaron por un estilo de enseñanza social y cooperativo, conceptualizando estilo “como representación de lo singular y divergente, y estilo como tendencia que unifica, a partir de rasgos compartidos” (Cols, 2011, 32). El grupo en sus elecciones marcó una particular tendencia a la educación inclusiva.

En la próxima figura se representan las elecciones realizadas por la totalidad de los maestros a partir de las distintas teorías de enseñanza que fundamentaron las ayudas educativas ofrecidas como posibles de ser escogidas.

Tabla 39
Las teorías de enseñanza en el área de matemáticas

	N	%
cond pura	1	2.1%
socio pura	6	12.5%
crit pura	4	8.3%
constru pura	2	4.2%
trad-const	1	2.1%
cond-const	3	6.3%
socio-crit	9	18.8%
socio-constr	3	6.3%
crit-const	2	4.2%
trad-cond-crit	1	2.1%
trad-socio-crit	1	2.1%
cond-socio-crit	4	8.3%
cond-crit-const	1	2.1%
socio-crit-const	3	6.3%
trad-cond-socio-crit	3	6.3%
trad-cond-socio-const	1	2.1%
cond-socio-crit-const	3	6.3%
Total	48	100.0%

La Tabla 39 muestra la distribución porcentual de las teorías de enseñanza en el área de matemáticas, que fundamentan las actividades propuestas, según la opción que mejor representó la opinión de los maestros encuestados en la

escala nunca, a veces, frecuentemente, siempre. Se considera la respuesta nunca como cero para la elaboración de esta tabla y la figura correspondiente.

El mayor porcentaje 18.8% está representado por las teorías socio-constructiva y crítica, si bien ambos marcos teóricos tienen fundamentos conceptuales diferentes son complementarios en varios aspectos prácticos, el segundo porcentaje 12.5% fue el de la teoría socio-constructiva, en el tercero coinciden con el mismo porcentaje de 8.3%, por un lado la teoría crítica y por otro incluye varias teorías, la tecnocrática, la socio-constructiva y la crítica.

El resto de los porcentajes que oscilaron entre 6.3%, 4.2% y 2.1% corresponden a diversas combinaciones entre las cinco teorías propuestas; tradicional, constructiva, crítica, tecnocrática y socio-constructiva. La menos seleccionada proporcionalmente fue la teoría tradicional.

Los resultados indicaron una particular tendencia de los encuestados, el 47.9% del total, que están orientados en su elección de las actividades propuestas a aquellas fundamentadas en las teorías socio-constructiva y crítica y .en menor número a la tecnocrática, conductual quien en forma pura no combinada con otras teorías obtuvo 1.0% del total.

De los porcentajes obtenidos se puede inferir que este grupo de maestros realizó una opción de enseñanza, en el área de matemáticas, direccionada a una educación con y para todos, “el cambio fundamental que se está pidiendo para que la educación inclusiva sea una realidad, es la ruptura con las rutinas igualitarias...” (Casanova, 2011, p. 52).

El siguiente gráfico muestra las relaciones entre el porcentaje de teorías de enseñanza que fundamentaron las actividades de matemáticas y las elecciones realizadas por los maestros al optar por alguna de las propuestas (Ver Figura 43).

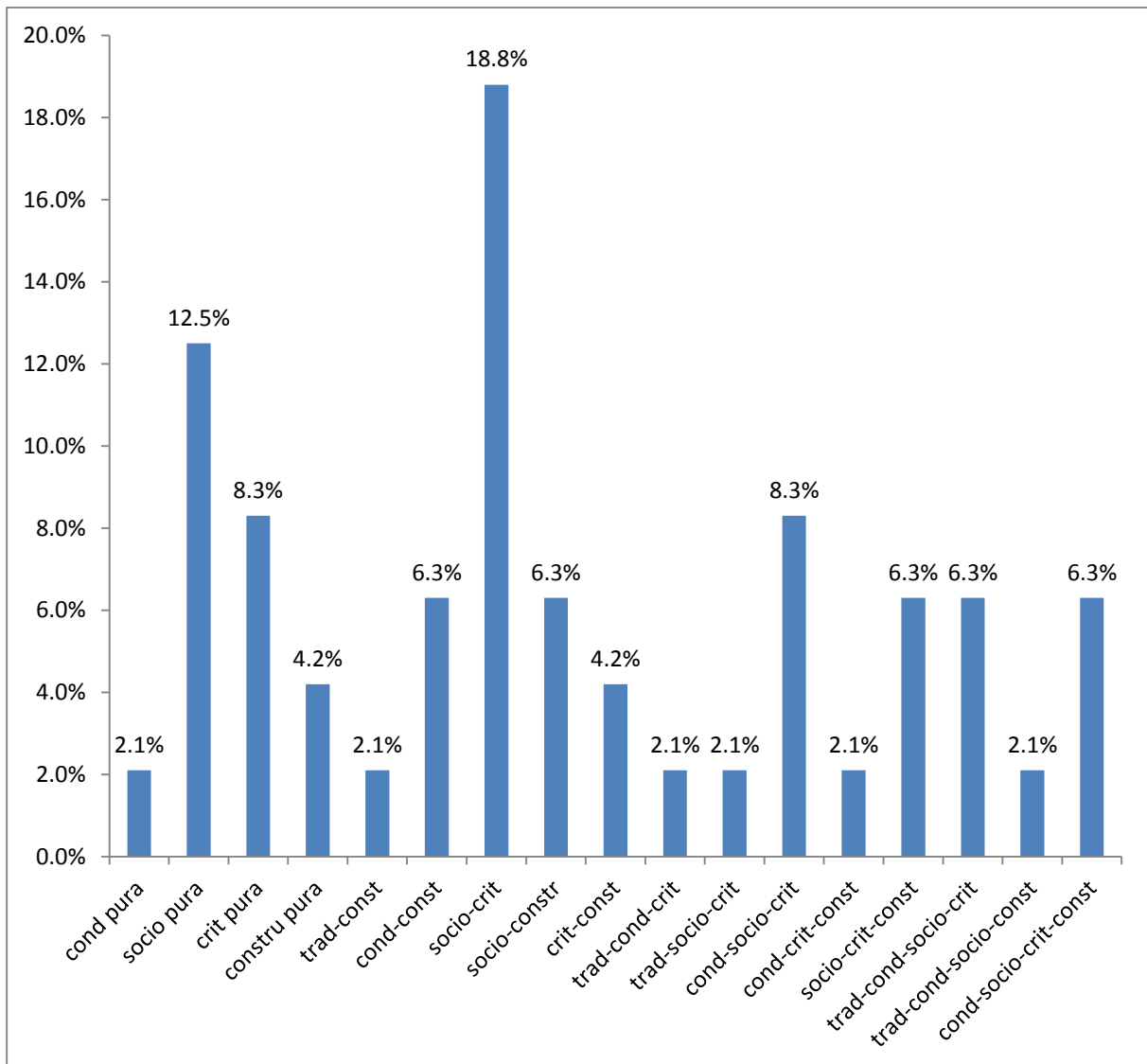


Figura 43. Distribución porcentual de teorías de enseñanza en matemáticas

Tabla 40
Las teorías de enseñanza en el área de las ciencias sociales

	N	%
trad pura	1	2.4%
cond pura	1	2.4%
socio pura	5	11.9%
crit pura	5	11.9%
constru pura	1	2.4%
trad-cond	1	2.4%
trad-const	1	2.4%
cond-crit	2	4.8%
socio-crit	8	19.0%
socio-constr	2	4.8%
crit-const	1	2.4%
trad-cond-crit	1	2.4%
trad-cond-const	2	4.8%
trad-socio-const	1	2.4%
cond-socio-crit	2	4.8%
cond-crit-const	1	2.4%
trad-cond-socio-crit	1	2.4%
trad-cond-socio-const	2	4.8%
trad-cond-crit-const	1	2.4%
trad-socio-crit-const	1	2.4%
cond-socio-crit-const	2	4.8%
	42	100%

La Tabla 40 muestra la distribución porcentual de las teorías de enseñanza en el área de las ciencias sociales, que fundamentan las actividades propuestas, según la opción que mejor representó la opinión de los maestros encuestados en

la escala nunca, a veces, frecuentemente, siempre. Se consideró la respuesta nunca como cero para la elaboración de esta tabla y la figura correspondiente.

El mayor porcentaje 19.0% está representado por las teorías socio-constructiva y crítica, ambos marcos teóricos con diferencias conceptuales, se asemejan en algunas de sus prácticas. El segundo porcentaje fue de 11.9%, coincidieron en su elección dos teorías, por un lado la crítica y por otro la socio-constructiva, que representan el 42.8% de todos los encuestados. El resto de los porcentajes oscilaron entre 4.8% y 2.4% corresponden a diversas combinaciones entre las cinco teorías propuestas; tradicional, constructiva, crítica, tecnocrática y socio-constructiva. Sobresalen en las múltiples relaciones la teoría tradicional y la tecnocrática.

De los porcentajes obtenidos se puede inferir que este grupo de maestros realizó una opción de enseñanza, en el área de las ciencias sociales semejante a la de matemáticas, orientada a una construcción social del conocimiento por parte de los alumnos, colaborativa mediante distintos tipos de agrupamiento. “El progreso hacia la creación de escuelas que puedan fomentar el aprendizaje de todos los niños sólo se producirá cuando los maestros se conviertan en unos profesionales más reflexivos y críticos, capaces de trabajar juntos” (Ainscow, 2001, p. 62), orientados hacia la escuela inclusiva para todos.

El siguiente gráfico evidencia las relaciones entre el porcentaje de teorías de enseñanza que fundamentaron las actividades de ciencias sociales y las

elecciones realizadas por los maestros al optar por alguna de las propuestas (Ver Figura 44).

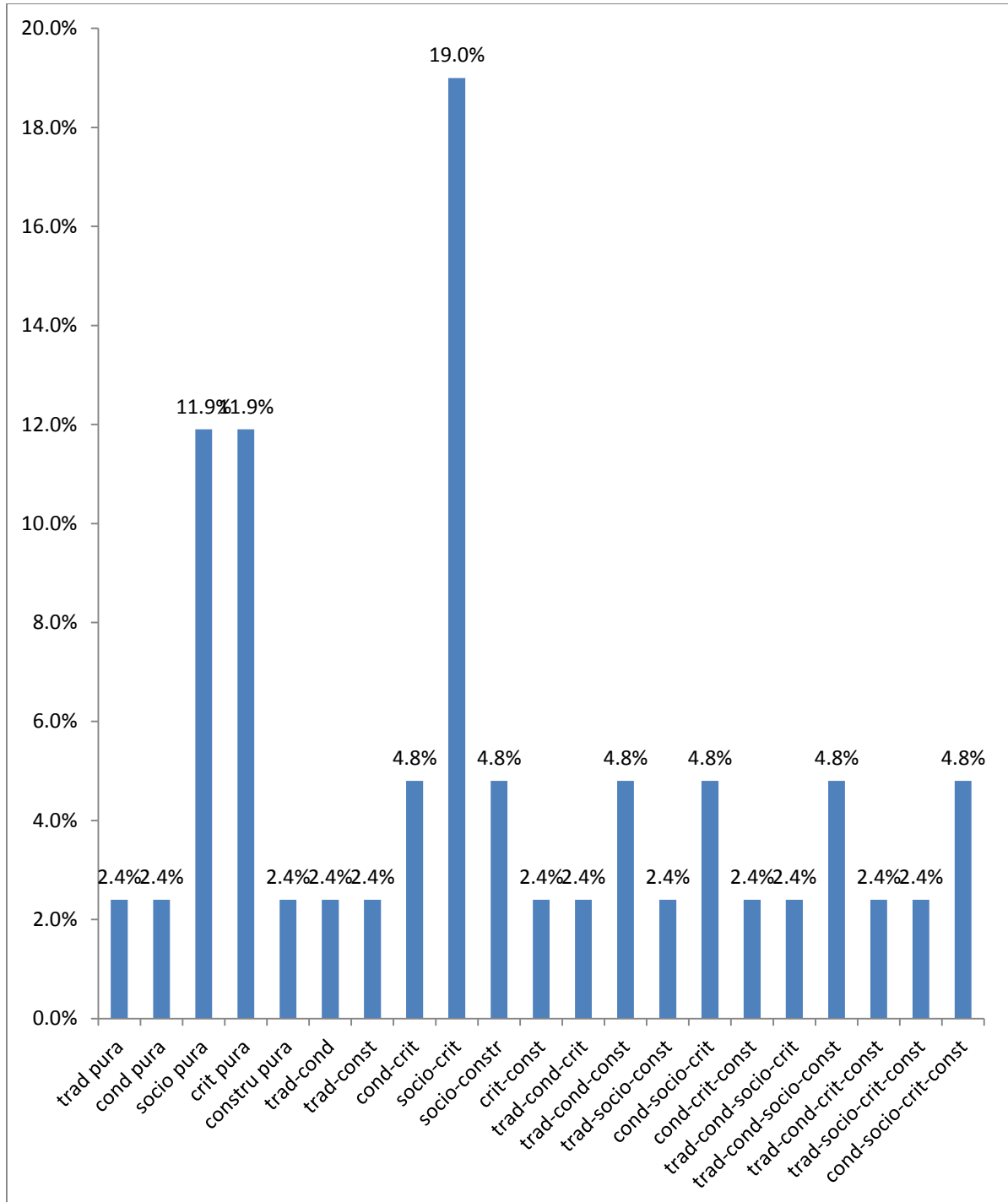


Figura 44. Distribución porcentual de teorías de enseñanza en ciencias sociales

Tabla 41
Las teorías de enseñanza en el área de las ciencias naturales

	N	%
trad pura	3	7%
cond pura	6	13%
crit pura	8	18%
trad-cond	3	7%
trad-crit	1	2%
cond-socio	2	4%
cond-crit	1	2%
socio-crit	3	7%
socio-constr	1	2%
crit-const	1	2%
trad-cond-crit	1	2%
trad-socio-crit	3	7%
cond-socio-crit	2	4%
socio-crit-const	4	9%
trad-socio-crit-const	1	2%
cond-socio-crit-const	2	4%
trad-cond-socio-crit-constr(todas)	3	7%
	45	100

La Tabla 41 muestra la distribución porcentual de las teorías de enseñanza en el área de las ciencias naturales, que fundamentan las actividades propuestas, según la opción que mejor representó la opinión de los maestros encuestados en

la escala nunca, a veces, frecuentemente, siempre. Se consideró la respuesta nunca como cero para la elaboración de esta tabla y la figura correspondiente.

El mayor porcentaje 18,0% está representado por la teoría crítica. El segundo porcentaje de 13.0% por la teoría tecnocrática y el tercero con 9.05% por el socio-constructivismo. El primer y tercer porcentaje que suman entre sí un 27.5% del total de encuestados representan teorías de enseñanza vinculantes entre sí desde lo práctico, por el contrario el segundo porcentaje total el de 9.5% se aleja conceptualmente y operativamente de las otras dos teorías: Se puede inferir que el cambio de criterio en la elección de la actividad estuvo condicionado por el tipo de contenido, ciencias naturales que puede requerir para sus enseñanzas estrategias de observación y manipulación manual del orden de lo técnico, individual. El resto de los porcentajes están representados por diversos valores: 2.0%, 4.0% y .7.0% que corresponden a combinaciones entre las teorías propuestas; tradicional, constructiva, crítica, tecnocrática y socio-constructiva. Sobresale en las múltiples relaciones la teoría tradicional.

Los porcentajes obtenidos dan cuenta de una variedad de elecciones de estrategias fundamentadas en distintas teorías de enseñanza por lo que se puede inferir que este grupo de maestros ha realizado opciones de cómo enseñar en el área de las ciencias naturales diferentes a las seleccionadas en el área de matemáticas y de ciencias sociales, apelando en esa variedad a teorías tradicionales y tecnocráticas. “Cualquier transformación o innovación, por pequeña que fuera lleva tiempo y la que estamos planteando no lo es para nada;

avanzar hacia centros capaces de ofrecer una enseñanza de calidad a una amplia diversidad de alumnos” (Echeita, 2006, p.70).

El siguiente gráfico muestra las relaciones entre el porcentaje de teorías de enseñanza que fundamentan las actividades de ciencias naturales y las elecciones realizadas por los maestros al optar por alguna de las propuestas (Ver Figura 45).

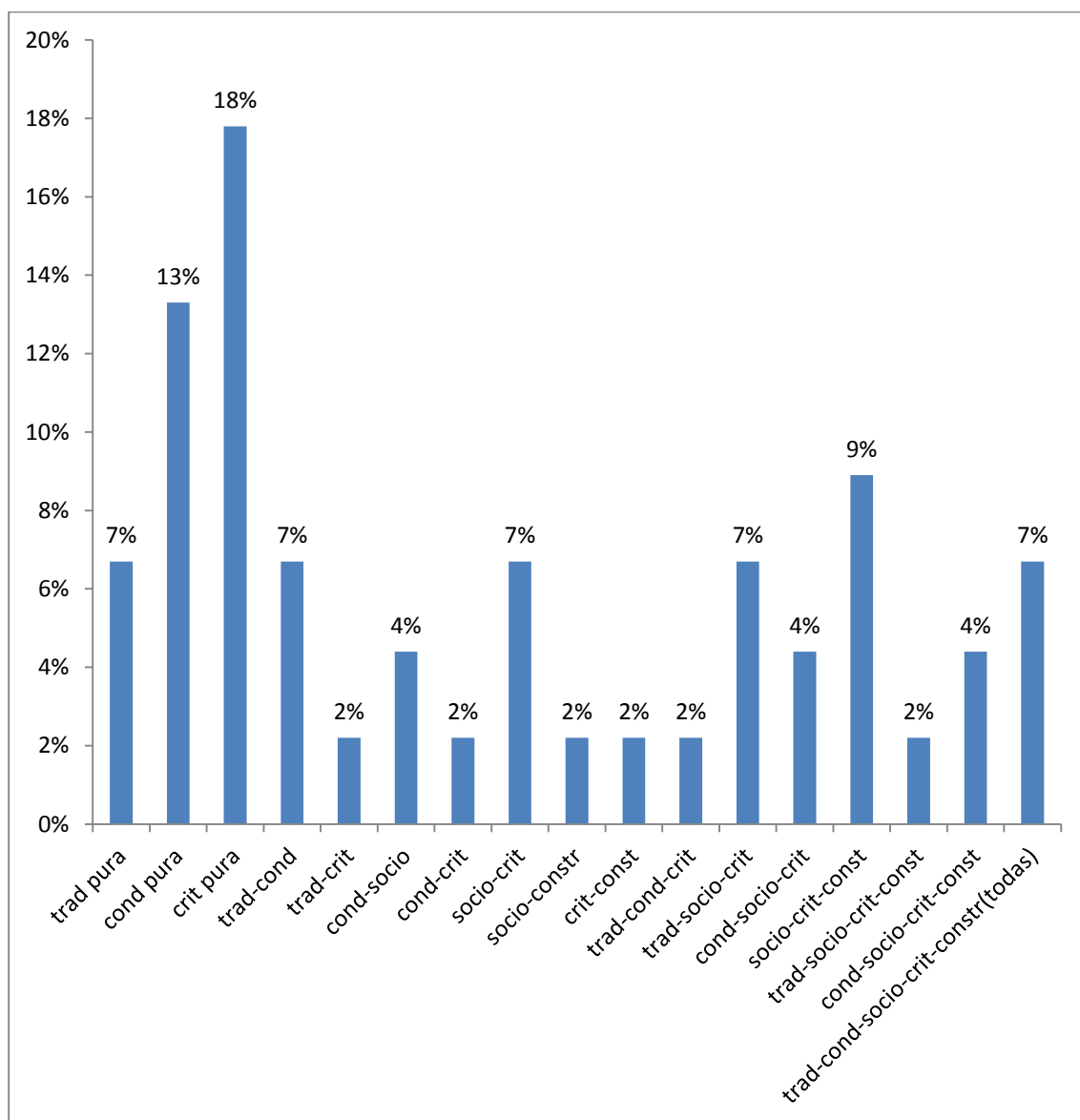


Figura 45. Distribución porcentual de teorías de enseñanza en ciencias naturales

Tabla 42.
Las teorías de enseñanza en el área de la lengua

	N	%
trad pura	1	2%
socio pura	16	32%
trad-socio	2	4%
cond-socio	8	16%
socio-constr	4	8%
trad-cond-socio	1	2%
trad-socio-const	2	4%
cond-socio-const	2	4%
socio-crit-const	1	2%
trad-cond-socio-crit	2	4%
trad-cond-socio-const	6	12%
trad-cond-socio-crit-constr(todas)	5	10%
Total	50	100%

La Tabla 42 muestra la distribución porcentual de las teorías de enseñanza en el área de la lengua, que fundamentaron las actividades propuestas, según la opción que mejor representó la opinión de los maestros encuestados en la escala nunca, a veces, frecuentemente, siempre. Se consideró la respuesta nunca como cero para la elaboración de esta tabla y la figura correspondiente.

El mayor porcentaje 32.0% está representado por la teoría socio-constructiva; el segundo porcentaje 16.0% por las teorías socio-constructiva y tecnocrática; el tercero con el 12.0% corresponde a la teoría tradicional, tecnocrática, socio-constructiva y crítica, el cuarto con el 10.0% con todas las teorías y el quinto con el 8.0% con las teorías socio-constructiva y constructivista. El resto de los porcentajes oscilaron entre el 2.0% y 4.0%, que corresponden a diversas combinaciones entre las teorías propuestas; tradicional, constructiva, crítica, tecnocrática y socio-constructiva. La más seleccionada entre todas las combinaciones, fue la teoría tradicional.

Los resultados indicaron una particular tendencia de los encuestados, el 32.0% del total están orientados en su elección de las actividades propuestas a aquellas fundamentadas en el socio-constructivismo, en los restantes porcentajes la misma teoría fue de las más seleccionadas. Una particularidad fue el 4º porcentaje total que representó el 10.0% de los encuestados en el cual estuvieron representadas todas las teorías de enseñanza. Hubo mucha dispersión en los resultados si bien la orientación mayoritaria fue coherente con los resultados obtenidos, en términos de teorías seleccionadas con las áreas curriculares de matemáticas y ciencias sociales. Se puede inferir que en este grupo de maestros hay una intención de abordar educativamente a todos los alumnos, el énfasis en las propuestas sociales de la enseñanza se evidencian en las actividades seleccionadas, “estimular la participación activa del alumnado, con ideas y materiales, y dando todas las oportunidades posibles para que practiquen las habilidades recién adquiridas” (Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins y West, 2001, p.29), es el desafío para lograr una educación inclusiva para todos.

El siguiente gráfico muestra las relaciones entre el porcentaje de teorías de enseñanza que fundamentaron las actividades de lengua y las elecciones realizadas por los maestros al optar por alguna de las propuestas (Ver Figura 46).

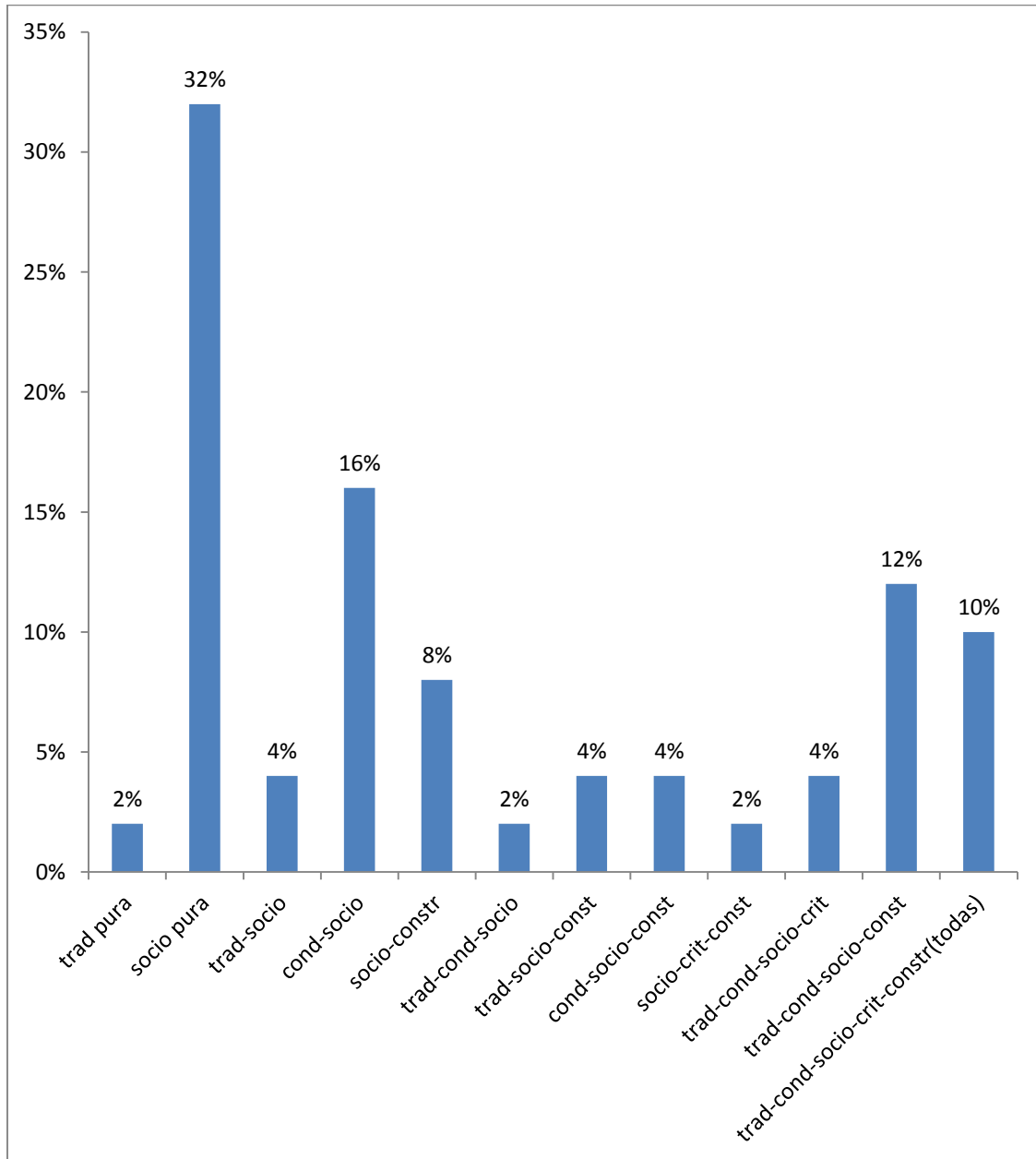


Figura 46. Distribución porcentual de teorías de enseñanza en lengua

Teorías y prácticas de la enseñanza

Tabla 43
Las teorías de enseñanza en las disciplinas curriculares

	Matemáticas		Cs. Sociales		Cs. Naturales		Lengua	
	N	%	N	%	N	%	N	%
trad pura	0	0%	1	2.4%	3	7%	1	2%
cond pura	1	2.1%	1	2.4%	6	13%	0	0%
socio pura	6	12.5%	5	11.9%	0	0.0%	16	32%
crit pura	4	8.3%	5	11.9%	8	18%	0	0%
constru pura	2	4.2%	1	2.4%	0	0.0%	0	0.0%
trad-cond	0	0.0%	1	2.4%	3	7%	0	0.0%
trad-socio	0	0%	0	0%	0	0%	2	4%
trad-crit	0	0%	0	0%	1	2%	0	0%
trad-const	1	2.1%	1	2.4%	0	0.0%	0	0.0%
cond-socio	0	0%	0	0%	2	4%	8	16%
cond-crit	0	0%	2	4.8%	1	2%	0	0%
cond-const	3	6.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
socio-crit	9	18.8%	8	19.0%	3	7%	0	0%
socio-constr	3	6.3%	2	4.8%	1	2%	4	8%
crit-const	2	4.2%	1	2.4%	1	2%	0	0%
trad-cond-socio	0	0%	0	0%	0	0%	1	2%
trad-cond-crit	1	2.1%	1	2.4%	1	2%	2	4%
trad-cond-const	0	0.0%	2	4.8%	0	0.0%	0	0.0%
trad-socio-crit	1	2.1%	0	0.0%	3	7%	0	0.0%
trad-socio-const	0	0.0%	1	2.4%	0	0.0%	0	0.0%
cond-socio-crit	4	8.3%	2	4.8%	2	4%	0	0%
cond-socio-const	0	0%	0	0%	0	0%	2	4%
cond-crit-const	1	2.1%	1	2.4%	0	0.0%	0	0.0%
socio-crit-const	3	6.3%	0	0.0%	4	9%	1	2%
trad-cond-socio-crit	3	6.3%	1	2.4%	0	0.0%	2	4%
trad-cond-socio-const	1	2.1%	2	4.8%	0	0.0%	6	12%
trad-cond-crit-const	0	0.0%	1	2.4%	0	0.0%	0	0.0%
trad-socio-crit-const	0	0.0%	1	2.4%	1	2%	0	0.0%
cond-socio-crit-const	3	6.3%	2	4.8%	2	4%	0	0%
trad-cond-socio-crit-constr(todas)	0	0%	0	0%	3	7%	5	10%
Total	48	100.0%	42	100.0%	45	100%	50	100%

La Tabla 43 muestra la distribución porcentual de las teorías de enseñanza en el área de la matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y lengua que fundamentan las actividades propuestas, según la opción que mejor representa la opinión de los maestros encuestados en cada una de las disciplinas en la escala nunca, a veces, frecuentemente, siempre.

Los porcentajes de las teorías de enseñanza que obtuvieron mayor puntaje a partir de la elección de las actividades por parte de los maestros encuestados en la pregunta 9 fueron, el 56.4% el socio-constructivismo, el 38.2% la teoría crítica, el 17.5% la concepción tecnocrática, el 11.4% la enseñanza tradicional y el 6.6% el constructivismo. El resultado final de este relevamiento es coincidente con los resultados obtenidos en el análisis de teorías de enseñanzas y elección de actividades en el área de matemática, ciencias sociales y lengua, según lo informan las Tablas 39, 40, 41, y 42 en las cuales la teoría socio-constructiva obtuvo el mayor porcentaje, a continuación la teoría crítica. Ambas teorías no se contraponen, son por el contrario complementarias en algunos de sus aspectos, en ambas lo contextual-social se jerarquiza, los alumnos aprenden activamente mediante la intervención del maestro quien en sus clases dinamiza sus enseñanzas implementado actividades grupales. El socio-constructivismo no es una teoría, es una concepción teórica que incluye diferentes marcos conceptuales en los fundamentos de sus prácticas, entre otros los provenientes de la misma pedagogía crítica.

En la disciplina curricular de ciencias naturales la actividad fundamentada en la teoría socio-constructiva no obtuvo ninguna adhesión si en cambio la teoría tecnocrática y la crítica, diferentes ambas con marcos teóricos asimétricos y prácticas de enseñanza distantes entre sí, mientras una teoría prioriza el contenido la otra lo contextual, social, en una el maestro es visto como un técnico generador de estímulos en la otra lo ve como interventor en el sentido constructivo del conocimiento. El contenido de ciencias naturales, científicista podría ser quien condicione las enseñanzas a un modelo más técnico que pedagógico-didáctico.

“Las conductas pedagógicas no son meras habilidades técnicas para aprender, sino conductas que tienen su raíz en la persona que es el maestro (...) La gente no cambia de la noche a la mañana. El camino exige paciencia y humildad” (Fullan y Hargreaves, 1996, pp.62-63). El grupo de maestros encuestados evidencia un grado de heterogeneidad en sus elecciones de las diferentes situaciones de enseñanzas propuestas, la tendencia es eminentemente pedagógica-social, si bien se pueden identificar otras teorías de características conductuales y menos constructivistas. “La enseñanza como actividad práctica se realiza siempre a la luz de alguna concepción sobre lo deseable y lo posible” (Litwin, 1997, p.32).

El siguiente gráfico muestra las relaciones entre el porcentaje de teorías de enseñanza que fundamentaron las propuestas de matemáticas, ciencias sociales, naturales y lengua y las elecciones realizadas por los maestros al optar por alguna de las actividades planteadas en la consigna (Ver Figura 47).

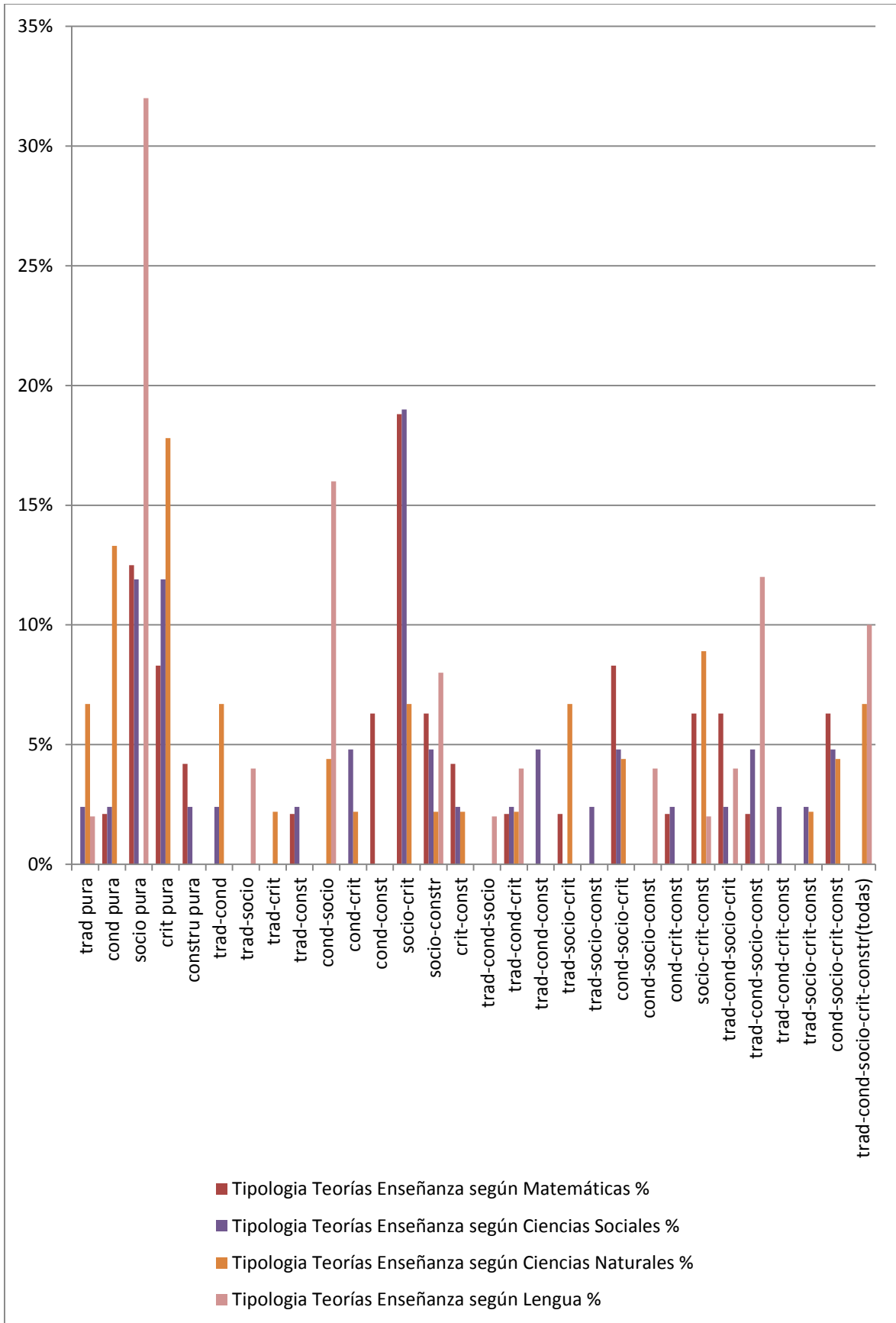


Figura 47. Distribución porcentual de las teorías de enseñanza en las disciplinas curriculares

2. Resultados y discusión de las entrevistas

Para el estudio de las entrevistas realizadas se llevaron a cabo tres tipos de análisis: preliminar, intermedio y final.

El análisis preliminar abarcó desde la recolección de datos hasta la finalización de la tarea de campo. Se destaca la excelente disposición de los entrevistados vinculados al ámbito de la educación con amplia experiencia como maestros y/o profesores en los distintos niveles de enseñanza. Se concertaron las entrevistas en el día y horario acordado. Todos autorizaron la grabación y de ser necesario programar un nuevo encuentro.

Todas las ideas que surgieron fueron registradas y ordenadas sistemáticamente, lo cual facilitó la conexión a posteriori con el marco teórico elaborado.

El análisis intermedio se realizó con el material acopiado. Los datos estaban grabados en cinta, desgravados en Word e impresos. En esta etapa se fijaron las reglas para clarificar diferentes aspectos.

En el nivel preliminar las categorías creadas fueron intuitivas, se asignaron teniendo en cuenta para ello las preguntas formuladas en el cuestionario como categorías pre-establecidas. Se redefinieron, analizaron y se establecieron relaciones entre las categorías. Se avanzó en el proceso de codificación.

En el tercer análisis, la etapa final, se estableció una cadena de evidencias lógicas, se esbozaron hipótesis sobre posibles relaciones, se verificaron datos y se modificó lo necesario. Fue posible conectar categorías de la teoría construida

durante la investigación con categorías indicadas en el ámbito conceptual. “La teoría no trata únicamente de describir los patrones sino que, además, indica porqué ocurren e ilumina problemas del objeto de estudio” (Di Virgilio, 2008, p. 3).

De las categorías elaboradas que resultaron más relevantes para el objeto de estudio se desprendieron del análisis realizado los siguientes títulos:

- a) Cargos y trayectorias formativas y laborales de los entrevistados**
- b) Las enseñanzas, sus teorías y las prácticas en las aulas de las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires**
- c) Integración e inclusión educativa**

a) Cargos y trayectorias formativas y laborales de los entrevistados

Los 12 funcionarios entrevistados se desempeñaron desde el 2003 hasta el 2012 en cargos de gestión pública; 10 cumplieron su tarea en el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos, en ámbitos de la Dirección de Educación Primaria y de Educación Especial y 2 en el Ministerio de Educación de la Nación en la coordinación de Educación Especial.

La síntesis de los cargos y trayectorias formativas y laborales de los funcionarios, están indicados en la Tabla 44, que sintetiza las experiencias de formación logradas por los informantes claves entrevistados en el marco de esta investigación.

Tabla 44

Entrevistados: trayectorias formativas y laborales

FUNCIONARIOS	CANTIDAD
Total de funcionarios entrevistados.	12
Maestros de Educación Primaria.	12
Profesores de Educación Especial.	1
Formación universitaria en Ciencias de la Educación.	11
Formación universitaria en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales.	1
Otros títulos de especialización en educación de nivel Superior.	2
Investigadores universitarios.	4
Estudios superiores universitarios.	5
Autores de textos educativos.	6

b) Las enseñanzas, sus teorías y prácticas en las aulas de las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires

El tema de las enseñanzas, sus teorías y prácticas en las aulas de las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires es sustancial en la presente

investigación. Las preguntas formuladas en la entrevista, orientadas en tal dirección fueron entre otras:

- ¿Durante su gestión recuerda cuáles fueron los estilos de enseñanza de los maestros, más frecuentes en las aulas de las escuelas primarias comunes y de recuperación?
- ¿Cuál es su opinión acerca de la respuesta educativa, en términos de enseñanza, de los maestros en las aulas en la atención a la diversidad de los alumnos? ¿Recuerda algún ejemplo?
- ¿Qué corrientes teóricas de enseñanza se privilegiaban sobre otras en las aulas de las escuelas primarias? ¿Eran las mismas o distintas según fuera en escuelas comunes o de recuperación?

Las respuestas obtenidas y las categorías elaboradas permitieron dar cuenta de un proceso histórico de las enseñanzas en relación al contexto político-social vivido por Argentina a principios del 2000, el cual tuvo su incidencia en la educación impartida en las escuelas primarias comunes y de recuperación de la Ciudad de Buenos Aires. “De las grandes temáticas en las que tuvimos que capacitarnos, la que recuerdo como más fuerte fue la crisis del 2001-2002 ya que debíamos iniciar el período lectivo con gran cantidad de familias pertenecientes a sectores que de repente se habían empobrecido” (E4).

La década propuesta para llevar a cabo la presente investigación abarca desde el 2003 hasta el 2012 en éstos años se originó en Argentina una grave crisis política-económica-social que determinó que las enseñanzas fueran desplazadas por lo asistencial: comer, vestirse, como lo confirma el siguiente testimonio, “en tanto las escuelas comunes en esos últimos años (2003, 2004) estaban cumpliendo un rol fuertemente asistencial, fuertemente centrado en la

posibilidad de que los pibes tengan una comida, una cosa por el estilo—, pareciera ser que, en un comienzo, hubo una devaluación importante del lugar de la enseñanza y de las propuestas pedagógicas” (E1). Este factor social fue determinante en las escuelas, cuando de enseñar se trataba en los años posteriores a la crisis.

La escuela priorizó otros objetivos antes que la enseñanza, concibió los aprendizajes de sus alumnos desde una concepción individual y no social-constructiva, basada en la igualdad y no en la equidad. “(...) la escuela común no estaba preparada ni institucionalmente ni mentalmente para atender la diversidad, no sabían qué hacer...” (E5). “Lo distinto se convertía en un obstáculo, no había capacidad para atender más allá de las necesidades básicas insatisfechas. La enseñanza se relativizó los maestros no estaban preparados” (E5), “la enseñanza era igual para todos” (E3).

El fundamento teórico de las enseñanzas y las prácticas en las aulas se basó en la memoria y repetición. “Entrevistador: ¿Qué sucedía con las enseñanzas en las escuelas primarias?

Entrevistado: Eran absolutamente tradicionales o con sesgos de un conductismo feroz, digamos absolutamente tecnocráticas” (E9).

En los años 2003, 2004 en las escuelas primarias “comunes como en las especiales la enseñanza estaba diluida, además se enseñaba de igual manera con estilo particularmente tradicional” (E3).

En acuerdo con los aportes teóricos e investigativos relevados (Baquero, 2000; Dubrosky, Navarro y Rosenbaum, 2003; Lus, 1995; Rendo y Vega, 1998; Tomé y Miderman, 2005) la enseñanza estuvo centrada en el docente desde una perspectiva más tradicional, para dar luego paso a un modelo tecnocrático

conductista, entre cuyos indicadores se puede mencionar: la repetición, el abandono, el ausentismo, el desgranamiento, la pérdida de matrícula de los alumnos inscriptos. Ambos tipos de escuelas replicaron un accionar semejante en sus enseñanzas. “Entrevistador: Vos recorriste escuelas, ¿recuerdas alguna anécdota o imagen de alguna situación que represente esos años de gestión?

Entrevistada: Recuerdo a las escuelas primarias comunes enseñando para todos de igual manera (...) en las de recuperación no había grandes cambios en el cómo enseñar” (E3).

En el año 2006 se promulgó la nueva Ley de Educación Nacional, el país transitaba un cierto período de estabilidad política-económica, los cambios educativos fueron propuestos, la situación en las escuelas respecto a cómo enseñar oscilaba entre lo conocido y practicado y lo nuevo a descubrir, desde la Ley se planteaba la educación inclusiva. La modalidad de enseñanza continuaba de forma tradicional, (ver testimonio A), desde la teoría se explicitaron cambios superadores a los vigentes provenientes de los ámbitos académicos, la universidad por ejemplo, se hacía mención a teorías de enseñanza más cercanas a una perspectiva de educación inclusiva, se comenzaron a publicar documentos oficiales de ayuda a los maestros para mejorar las enseñanzas en las aulas, (ver testimonio B).

Testimonio A. “Entrevistador: Cuando vos justamente haces referencia al tema de las enseñanzas, ¿había diferencias en ese momento –2006, 2007, 2008–, diferencias de enseñanza entre la escuela primaria común y la escuela primaria de recuperación?

Entrevistado: Empieza a haber acuerdos.

Entrevistador: ¿Entre los dos tipos de escuela?

Entrevistado: Sí. Empiezan a haber acuerdos.

Entrevistador: ¿Y antes de ese período, ¿el maestro cómo enseñaba?

Entrevistado: Tradicionalmente. Y a todos por igual.” (E6)

Testimonio B: “Entrevistador: ¿Desde la Ley del 2006 en adelante, qué percibiste en las escuelas, en las aulas, con el personal?

Entrevistado: Se dejó la preocupación sólo por los aprendizajes, no te olvides la gran crisis del 2000 y 2001, los alumnos en las escuelas eran otros, muy sensibilizados por lo vivido socialmente. Mejorado o superado alguno de los aspectos de ese grave momento la escuela recuperó la posibilidad de educar, no tanto asistir a ese niño que no tenía para comer o su papá estaba sin trabajo, lo cual permitió recuperar lo pedagógico durante muchos años postergado.

Entrevistador: ¿Lo pedagógico estaba sostenido por alguna teoría?

Entrevistado: Las corrientes sociales, psico-sociales comenzaron a darse paso en ese momento. Vigotsky y el constructivismo social se dieron paso, no te olvides que mi cátedra en la UBA es sobre Vigotsky” (E3).

Se confirma que: “la buena enseñanza no corresponde a una única manera de actuar sino de muchas” (Jackson, 2002, p. 34). La realidad era controvertida, en los años 2007-2008. “Entrevistado: Las prácticas seguían una modalidad absolutamente tradicional. Lo único que tenían era un olorcito a la escuela nueva, nada más que por el hecho que los chicos no se quedaban todo el tiempo adentro de la escuela, sino que también se los llevaba a hacer visitas –visitas al supermercado, visitas al jardín zoológico. O sea, en realidad era lo mismo, que pretendía estar disfrazado. Y uno muchas veces se encontraba, cuando iba a las

aulas, que los docentes, cuando explicaban de qué manera trabajaban, estaban trabajando según sus discursos desde el mejor constructivismo.” (E9). Lo viejo y lo nuevo convivían, por un lado las prácticas tradicionales cercanas al paradigma del déficit, por otro las teorías de enseñanza constructivas, sociales próximas a la integración y/o inclusión presentes en los ámbitos de formación docente como las universidades pero no se vislumbraban cambios en las aulas. “Entrevistador: ¿vos escuchabas a los maestros que hablaban de autores, de concepciones? No. Entrevistador: ¿Estaban sumergidos en la práctica y en lo cotidiano?

Entrevistado: No. Nosotros estábamos metidos en la práctica, nuestro gran marco era el diseño curricular y los nuevos documentos que se trabajaban, vinculados con la inclusión.” (E10)

Las relaciones entre teoría y prácticas eran asimétricas, la práctica, el quehacer didáctico predominaba, la reflexión teórica no era lo cercano, las capacitaciones permanecían alejadas.

“Entrevistador: ¿Respecto a la capacitación?

Entrevistado: No hubo nada especial.

Entrevistador: ¿En qué año?

Entrevistado: 2006, 2007, mi preocupación eran los maestros y la preparación del maestro, porque si todo comienza, todo sistema educativo comienza con la preparación del maestro; si no hay una preparación docente...

Entrevistador: ¿Había una propuesta de cambio, pero no había formación nueva de los maestros?

Entrevistado: Efectivamente” (E5). Se priorizaba la enseñanza práctica sobre la teoría.

En el año 2006 se promulgó la nueva Ley de Educación Nacional, se propuso una renovación de todo el Sistema Educativo quien a partir de ese momento se iba a regir por el principio de educación inclusiva. En la Ciudad la capacitación, la actualización docente desde los nuevos paradigmas no estuvo acorde a las necesidades del cambio. “Entrevistador: Vos al estar en formación docente, al recorrer escuelas, ¿veías que de alguna manera las políticas de la Ciudad o de la Nación –que también tenés un recorrido en el nivel nacional en educación especial–, veías que había una difusión, multiplicación de documentos o normas que ayudaran a este tránsito desde un paradigma integracionista a otro más inclusivo?

Entrevistado: No. Te contesto así porque en realidad, por lo menos lo que me tocó vivir a mí. No. Los documentos estaban.

Entrevistador: ¿Producidos?

Entrevistado: Estaban, estaban, uno los veía. Yo además los conocía muy bien, porque como vos dijiste, trabajaba en Nación y tenía una mirada macro. Pero, sin embargo, cuando uno empezaba a conversar, uno se daba cuenta que no los habían leído. Porque decían: “Sí, sí, yo lo leí. Está muy bien, pero lo que pasa es que en esta escuela hay chicos que no se puede trabajar así” (E9).

En la década propuesta, como recorte temporal de esta investigación, desde el 2003 hasta el 2012 se produjeron varios hechos relevantes en relación a las teorías y prácticas de enseñanza en las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires. El inicio del período elegido estuvo caracterizado por una grave crisis nacional en lo político-económico y social en el cual la escuela se convirtió en una de las instituciones reconocidas socialmente como un espacio de

contención, la preocupación fue satisfacer las necesidades básicas de los que a ella concurrían. La enseñanza quedó diluida por otras prioridades, la modalidad de trabajo por parte de los maestros era particularmente tradicional, se priorizaba la práctica sobre la teoría. La diversidad era vista como un obstáculo. Las escuelas de recuperación por pertenecer al ámbito de la educación especial recibieron numerosas derivaciones de las escuelas primarias comunes,

“Entrevistado: Al analizar también ciertos datos estadísticos, visitar algunas escuelas–, una de las primeras cosas que se advertía era que la educación especial había operado –sobre todo los últimos años inmediatos anteriores– con un fuerte incremento de matrícula, sobre todo en sectores vulnerables de la población. Pareciera ser que se incrementó, de alguna manera – en tanto las escuelas comunes en esos últimos años estaban cumpliendo un rol fuertemente asistencial, fuertemente centrado en la posibilidad de que los pibes tengan una comida, una cosa por el estilo–, pareciera ser que, en principio, hubo una devaluación importante del lugar de la enseñanza y de las propuestas pedagógicas, y también con el consiguiente impacto en aquellos pibes que, por distintas razones, generaban algún otro tipo de conflicto institucional en las escuelas comunes” (E1).

Gradual y progresivamente, a partir del 2006, la situación descrita tuvo una tendencia a modificarse. “Entrevistado: Desde el inicio de la gestión en el 2007 y durante el 2º año uno de los objetivos fue tratar de recuperar alumnos que habían sido enviados a escuelas de recuperación, y volverlos a insertar en la escuela primaria común. Eso fue muy resistido. La verdad que el equipo de psicólogos – tanto de los gabinetes centrales como de los gabinetes de las escuelas– no suelen hacer análisis y entrevistas periódicas para validar las decisiones que

tomaron en su momento. O sea, cuando decidieron integrar a un chico en una escuela especial o de recuperación; sino que a un chico lo derivan y quedó derivado” (E8).

A fines del 2009 se percibían aún experiencias de enseñanzas particularmente homogeneizadoras tanto en las escuelas primarias comunes como de recuperación. “Entrevistado: Recuerdo a las escuelas primarias comunes enseñando para todos de igual manera, era notable ver las planificaciones algunas organizadas por unidades didácticas otras por proyectos, gran heterogeneidad pero centrada en los aprendizajes de los contenidos, aprendidos de memoria, no siempre con recursos.

Entrevistador: ¿y las de recuperación?

Entrevistador: Al tener grupos más pequeños de alumnos y gabinetes especializados la propuesta de aula era más efectiva para el alumno, pero no había grandes cambios en el cómo enseñar” (E3).

La educación inclusiva como concepción teórica quedó alejada de las prácticas de enseñanza en las aulas, sus enunciados formaron parte de documentos legales y enunciados académicos con particulares análisis comparativos con la integración. Año 2012. “Entrevistador: ¿Cómo fue abordado por los maestros la inclusión educativa en sus prácticas de enseñanza?

Entrevistado: Se está consolidando, afianzando.

Entrevistador: ¿Y qué pasó ahí, en esta consolidación de la inclusión, fue real?

Entrevistado: Y no lo pude ver si fue ficticia.

Entrevistador: ¿Estamos hablando de que la escuela de recuperación en realidad se asemeja a la escuela común (...) ¿Qué se va hacer con los profesionales en un paradigma inclusivo?

Entrevistado: Yo creo que deben trabajar dentro de la escuela común, Y los veo ahí” (E7).

La educación inclusiva quedó reservada al ámbito teórico y a los documentos normativos nacionales y de la Ciudad, Su marco conceptual no se constituyó en el fundamento de las prácticas de enseñanza de los maestros de las escuelas primarias, por el contrario, durante el período 2003-2012 tuvieron, ambas una fuerte tendencia a un modelo similar tradicional y tecnocrático, estuvieron alejadas de concepciones constructivistas. Se valoró la calidad de los profesionales que formaban parte de los equipos de las escuelas de recuperación, la propuesta es una escuela única, común y especial trabajando juntas. Se suman otras opiniones de los funcionarios en relación a las teorías y prácticas de enseñanza en las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires en el período 2003-2012 (Ver Figura 48).

Teorías de enseñanza

“En el Ministerio de Educación en el 2003, 2004 los trabajos de investigación tenían como tema central las enseñanzas, ya que lo que se venía observando que tanto en las escuelas especiales como en las comunes la enseñanza estaba diluida, además se enseñaba de igual manera, con un estilo particularmente tradicional. La situación era mucho más grave en las escuelas especiales para niños y jóvenes con discapacidad, donde se permanecía muy alejado de la propuesta del currículo común, había un currículum para cada discapacidad.” (E3).

Año 2006. “Claro. Entonces, la bandera es la centralidad de la enseñanza. Recuperar la enseñanza. Y en esto de recuperar la enseñanza, se empiezan a tomar medidas concretas, como por ejemplo a la inclusión, la convocatoria...” (E1).

“La enseñanza era igual para todos, desde especial se hacía referencia a las adecuaciones curriculares.

Entrevistador ¿esa era la intervención pedagógica? Sí en colaboración con la maestra

integradora, que como era la experta cargaba con la mayor responsabilidad en la implementación
Entrevistador: ¿y en las aulas y escuelas de recuperación? En las escuelas de recuperación si bien la propuesta era más curricular, se enseñaba a leer, escribir, sumar etc.

Se lo hacía igualmente de una forma tradicional. Los cambios se pusieron en evidencia a partir del 2006 no sé si por efecto de la Ley del 2006 o por circunstancias acumuladas” (E3).

Año 2011. “Yo creo que ahí también seguimos siendo muy heterogéneos. Nosotros, en realidad lo que...A ver, hay maestros que siempre pensaron, desde su propuesta pedagógica, en una propuesta pedagógica inclusiva, o sea, en un proyecto que pudiera contemplar distintos grados y que todos estuvieran incluidos. Y hay otras propuestas pedagógicas que son para el niño estándar, donde el que está afuera, quedó afuera” (E. 10).

Prácticas de enseñanza

Año 2007. “Entonces, los maestros seguían con la vieja costumbre y ese lo mechaban, ponían algo nuevo, y fuera de eso nada más. Es decir, la metodología era la tradicional: pizarrón, tiza, ese tipo de cosas.

Entrevistador: ¿Todavía las TIC no habían llegado?

Entrevistado: No, todavía las TIC no. Las TIC llegaron recién sobre 2005, 2006” (E5)

“Lo que yo veía en ese momento (2009) en las escuelas de educación especial era que, en realidad, la didáctica de las materias especiales, la didáctica disciplinar, estaba ausente. Porque estaba más puesto el acento en el sujeto discapacitado que en el contenido” (E9).

Año 2011. “Es decir, prácticamente, en los últimos años la escuela primaria parecía ser una escuela para leer, escribir y sumar y restar...” (E1).

Año 2011. “Visitaba escuelas y les decía a los maestros que se necesitaba mentalidad de “maestro de campo” ya que en un mismo salón podemos tener un alumnado muy diverso, costando mucho la flexibilización de posturas” (E4).

“

Figura 48. Teorías y prácticas de la enseñanza: aportes de los entrevistados

En el actual contexto político educativo en Argentina “es necesaria la construcción de políticas gubernamentales y de un sistema organizativo en pro de la educación inclusiva” (Arnaiz, 2011, 24).

c) Integración e inclusión educativa

El tema de las enseñanzas sus teorías y sus prácticas en la presente investigación están en estrecha vinculación con los diferentes paradigmas educativos de: la exclusión, la segregación, la integración y la inclusión. En la entrevista se formularon preguntas orientadas hacia el tema de la integración e inclusión, entre otras, ellas fueron:

- ¿Tuvo ocasión de intervenir desde su rol en procesos de integración de niños con n.e.e.?, en esos casos, ¿recuerda qué pautas de ingreso, seguimiento y eventual egreso estuvieron establecidas en la integración de ese niño desde la escuela especial a la escuela común y/o viceversa?
- Seguramente en su experiencia hubo casos en los que la integración/inclusión no fue exitosa, ¿podría indicar, a su juicio, los obstáculos más frecuentes que coadyuvaron al fracaso de la integración/inclusión de ese niño, desde la escuela de recuperación a la escuela primaria común?
- En su experiencia, ¿cuál era la actitud de las escuelas primarias que realizaban integración/inclusión de niños con n.e.e.? ¿Puede dar ejemplos?
- ¿Cuáles eran los fundamentos en los proyectos institucionales de las escuelas primarias en términos de atención a las necesidades educativas de los alumnos?
- ¿Cuáles eran los requerimientos institucionales de las escuelas primarias que realizaban integración/inclusión de niños?

-
- ¿Y en los proyectos curriculares de las escuelas primarias en términos de atención a las necesidades educativas de los alumnos?

El período educativo en la Ciudad de Buenos Aires entre los años 2003-2012, recorte temporal de esta investigación, estuvo caracterizado por prácticas de enseñanza en las aulas del nivel primario que respondieron a diferentes fundamentos teóricos provenientes de distintos paradigmas. Fundacionalmente la escuela primaria en la Argentina, a fines del siglo XIX respondió al modelo tradicional de enseñanza que se extendió hasta el actual siglo. “Recuerdo a las escuelas primarias comunes enseñando para todos de igual manera” (E3). “Cuando se crearon las escuelas de recuperación, fue bajo un modelo muy conductista, muy psicométrico” (E7).

En 1970 hubo un intento de otorgarle a las prácticas de enseñanza un carácter más riguroso y científico, fue el período de la concepción tecnocrática que no logró sus objetivos por la particular impronta de la enseñanza tradicional en las escuelas. “Entrevistador: Cuando recorrías escuelas ¿qué veías en las aulas, en términos de enseñanza? “Entrevistado: Era una enseñanza tradicional. Se seguía todavía con el Libro Gordo de Petete” (E5). El entrevistado se refirió a lo observado en el año 2005 y al currículo del año 1981 para la Ciudad de Buenos Aires, de diseño tecnocrático, que estuvo vigente en el período del proceso militar en Argentina hasta 1984, conocido por su extensión como el Libro Gordo de Petete, este fue un personaje rollizo de un dibujo animado infantil.

A fines de la década de 1970 surge en el mundo occidental el movimiento educativo conocido con el nombre de integración regido por el principio de

normalización. En 1994 en el encuentro de Salamanca, en España, se define la integración como el paradigma imperante y se anticipa el de la inclusión.

En Argentina en la década de 1980 se iniciaron las primeras experiencias de integración con niños discapacitados en escuelas comunes. Es el nivel inicial el primero en proponer dicha estrategia, en la década del 90 se expandió por todo el sistema educativo nacional, a fines del siglo XX principios del XXI comenzaron a difundirse los conceptos de la educación inclusiva. En la Ciudad de Buenos Aires el paradigma de la integración fue el de mayor difusión. “En los años 2004, 2005, 2006 como dijiste, la gente tenía una nueva realidad, apareció el concepto de integración, diversidad y discapacidad pero no estaba acompañado por la formación y capacitación” (E5).

“Entrevistador: ¿En los años 2004-2005 ya estaba la integración, era una modalidad de funcionamiento frecuente o recién se iniciaba? Entrevistado: No, no. Totalmente, recién se iniciaba. No había más que casos aislados. Después, un par de años después, se institucionalizó para aquellos niños que presentaban características para educación especial, se enviaba una maestra integradora” (E4).

Años más tarde la integración como estrategia educativa fue reconocida. “Entrevistador: ¿durante tu gestión 2007-2008 la propuesta fue integración o inclusión? Entrevistada: El enfoque estaba más dado desde en la integración. Todavía no la inclusión es un paso posterior, no había marco” (E8).

“Entrevistador: ¿Cuándo promulgaron la Ley de Educación Nacional en el 2006 se comenzó a hablar de educación inclusiva? Entrevistado: No, varios años después, porque la Ley se metió entre gallos y medianoches” E4).

De acuerdo con los entrevistados desde el 2006 la Ley Nacional de Educación definió a la educación, en todo el Sistema Educativo como inclusiva, se enunció desde la norma pero no llegó como propuesta de trabajo al aula para los maestros. Fue una definición política pero no una práctica educativa. “En los comienzos de la inclusión las reuniones de personal de las escuelas especiales eran muy difíciles, y no lográbamos encausarlos, porque tenían una orientación o un espíritu crítico totalmente retrógrado en cuanto a lo que nosotros ya teníamos avanzado...

Entrevistador: ¿Respecto a las enseñanzas?

Entrevistado: a la inclusión” (E11).

“Estaba la Ley nueva. Las prácticas continuaron exactamente igual. Es más, en realidad la inclusión, la integración, eran como casi sinónimos.” (E9).

“Entrevistador: ¿Estuviste en la gestión desde el 2011, hubo cambios en las prácticas de enseñanza y en los marcos teóricos de los maestros? ¿Ellos transitaron desde una concepción más tecnocrática, más tradicional, a una concepción más inclusiva, más constructiva, más socio-constructiva, más crítica?

Entrevistado: En general, no. Es lamentable, no (...) Hubo una movida interesante de las escuelas de recuperación, trabajaban muy bien con las escuelas comunes. Pero creo que la escuela de recuperación también tendría que haberse movido desde adentro. Pero creo, vuelvo a decir, no es culpa ni del director ni del supervisor, sino de la política educativa en la cual yo también me

sentía muy comprometida que había que repensar la organización y la dinámica” (E7).

“Entrevistador: ¿Quieres aportar algo más? Entrevistada: Realmente creo en la inclusión, pero básicamente creo que la inclusión tiene que ser cuidadosa, trabajada. Es decir, todo el equipo que está involucrado –tanto de escuela especial, de escuela común–, pero acompañada con una fuerte política educativa donde refrende y valore a quiénes son los que trabajan con esto” (E7).

Las escuelas primarias comunes fundadas en un modelo tradicional y las de recuperación desde una concepción médica, patológica, iniciaron en el período 2003-2012 un proceso de transición para trabajar juntas. El marco regulador para llevar a cabo los cambios se puso en marcha. En sus aulas convivieron diferentes teorías y prácticas de enseñanza las que estuvieron condicionadas por su origen fundacional, con una tendencia integracionista desde el 2003 en adelante y experiencias aisladas desde la inclusión a partir del 2008-2009. El camino se inició (Ver Figura 49).

Integración	Inclusión
<p>“Cuando llegó la integración hubo diversidad de obstáculos. Primero los temores docentes y sus sindicatos a todo aquello relacionado con la tarea del trabajo. Cuando comienza este proceso al docente se lo nombraba en una institución y salía de esa para trabajar en otra, lo que implicaba</p>	<p>“Ante la propuesta de la inclusión empezábamos a tener maneras nuevas de trabajar, y donde la cruzada era esa. Era bueno, basta, no podemos seguir teniendo el grado de recuperación, o el aula aparte, donde los niños van. O sea, mi recuerdo en el 2003, 2004, era ese: los niños que tenían</p>

<p>una complicación en cuanto a los seguros de vida de docentes y alumnos que acompañaban. Segundo le dábamos a los alumnos de recuperación más contenidos de los que se les daba a los alumnos de la escuela común a la cual se integraban, la idea era lograr que la escuela común no cerrara las puertas o sea que la institución no fracasara pero yo creo que hay otros componentes que influyeron, incluso personales. Teníamos una conciencia de normalización que hoy se rompió, coherente con el paradigma” (E2).</p> <p>“Había una preocupación por la integración de niños con discapacidades a las escuelas primarias, la década del noventa lo había sido para el nivel inicial, ahora para las escuelas primarias. La integración funcionaba bajo una modalidad, el niño con discapacidad era integrado a la escuela común desde las escuelas especiales, particularmente desde recuperación.</p> <p>Una maestra de recuperación iba a la escuela común y apoyaba a la maestra en la tarea de esos alumnos discapacitados. La escuela común seguía siendo poco integradora con sus propios alumnos, lo era con los que venían de la escuelas especiales” (E3).</p>	<p>alguna dificultad, se iban a otra aula, a trabajar afuera del aula” (E10).</p> <p>“Volviendo un poco a los lineamientos de la gestión, la idea fue a trabajar la inclusión como en varios niveles... con la dirección de currículo, armar documentos que significan en la escuela primaria, como trabajaste vos.</p> <p>Entrevistador: ¿Y documentos sobre qué?</p> <p>Entrevistada: Documentos sobre estrategias de enseñanza para favorecer la inclusión educativa. Y era como que un poco lo que veíamos era que hasta entonces los mensajes de promoción de la inclusión educativa estaban más destinados a la educación especial, pero no estaba trabajado con la educación primaria” (E8).</p> <p>“Yo soy partidaria de la inclusión, pero una inclusión cuidadosa, respetuosa, posible, y sobre todo trabajando mucho...para mí es clave la familia. Porque en realidad, cuando intervenimos como pedagogos –siempre lo digo, y eso lo sostuve como directora del área, como supervisora y también como maestra–, creo que lo que uno hace son intervenciones desde lo escolar. Y esta práctica pedagógica, si no se incluye a la familia, que</p>
--	--

<p>“Calculo que en 2007, 2008, empezamos a hablar de integración. Empezamos a reunirnos los supervisores y hablar de alumnos comunes, no de alumnos de especial o de común, sino comunes compartidos. A lo mejor compartían algunos días.</p> <p>Era la matrícula compartida que teníamos. La escuela visitaba continuamente, para que vean que es a su vez una escuela común como todas, con algunas características desde ya en enseñanza. Pero se empezó a ver como una escuela más entre otras” (E6).</p> <p>“En la integración se veían los contenidos con dificultades. Las escuelas, sobre todo los maestros que eran de especial, asesoraban a los maestros de comunes cómo trabajar” (E6).</p> <p>“También otra cosa que se consiguió (<i>se refiere a la integración</i>) es que los maestros de recuperación dejaran de pertenecer a una escuela. Se le reparten a lo mejor dos días en una, tres días en otra, los que son puros maestros de recuperación. Y atienden todas las instituciones, no están sólo en una escuela” (E6).</p> <p>“Lo que pasó respecto a la integración o inclusión es que tenías varios</p>	<p>es donde el pibe vuelve, es muy difícil” (E7).</p> <p>“Entrevistador: ¿Cuál fue la motivación para el cambio de nombre de las escuelas de recuperación llamadas desde el 2014 Escuela Integral Interdisciplinaria en lugar de escuela de recuperación?</p> <p>Entrevistada: Y bueno, tenía mucho que ver justamente con el enfoque teórico. Poder pensar estos espacios como espacios inclusivos, conformados por equipos interdisciplinarios. A mí me gustaba llamarlos “centros educativos interdisciplinarios” o “centros integrales interdisciplinarios”. Pero en ese momento, 2011, hubo una convocatoria a todas las conducciones de las escuelas del escalafón B y se eligió este nombre para mantener la identidad de escuela. Y bueno, después esto fue una Ley. O sea, yo participé, envié el proyecto y esto fue una Ley después.</p> <p>Entrevistador: La pregunta sigue siendo la misma, ¿no?</p> <p>Entrevistado: Me inspiró, esto es importante, me inspiró la idea de salir del modelo médico, como se originó la escuela de recuperación...</p> <p>Entrevistador: Por llamarse recuperación?.</p> <p>Entrevistado: ...justamente tenía una</p>
---	--

<p>niveles de resistencia. Digamos, no solo por ahí dentro de la escuela, sino de muchos de los operadores del Área de Desarrollo Social y los psicólogos de desarrollo social, estaban más orientados en esa línea más en las necesidades básicas, y no entender que la necesidad básica va asociada a la educación” (E8)</p>	<p>denominación que daba cuenta de una modalidad de intervención, que era la de recuperar un déficit, cuando en realidad nuestro trabajo tenía más que ver con otro tipo de intervenciones, no necesariamente intervenciones directas sobre el déficit, sino también intervenciones sobre las modalidades familiares, las modalidades de aprendizaje, la vinculación con los otros. Y también pensar que se trataba de una escuela que era especial, no para los especiales. Digamos, una escuela distinta” (E12).</p>
--	--

Figura 49. Integración e inclusión: aportes de los entrevistados

“Necesitamos de la integración para alcanzar la inclusión educativa. La inclusión no es una utopía, es una práctica educativa que tiene un marco teórico para su implementación, la concepción socio-constructiva” (Tomé y Köppel, 2008, p. 22). “Entrevistador: ¿La inclusión educativa es posible? Entrevistado: “Yo no te puedo decir en este momento cuál es la realidad. Pero lo que sí te puedo decir es que es un proceso y que ese proceso permite dar pasos para adelante y pasos para atrás, con lo cual se hace lento. Yo confío en que, en algún momento, vamos a estar en condiciones de hablar de otra manera. No sé si mi vida alcanza para eso” (E9).

Capítulo 6

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. CONCLUSIONES

Las conclusiones de la presente investigación son el producto del trabajo de campo realizado, entrevistas a funcionarios y encuestas a los maestros, cuyos resultados fueron confrontados con el marco teórico elaborado. Es oportuno mencionar que no hay antecedentes de este tipo de investigación cuyo objetivo general ha sido conocer las teorías y las prácticas de enseñanza en relación a las necesidades educativas de los alumnos en las escuelas primarias, comunes y de recuperación en la Ciudad de Buenos Aires, desde el enfoque de la educación inclusiva, en el período 2003-2012.

Ante la pregunta, realizada a los funcionarios, si los maestros estaban capacitados para atender a la diversidad de los alumnos, alguna de las respuestas fueron: “Los maestros no estaban preparados” (E5); “Recuerdo, a las escuelas primarias comunes enseñando para todos de igual manera” (E3); “La enseñanza era absolutamente tradicional o con sesgos de un conductismo feroz, digamos absolutamente tecnocrático” (E9); “La enseñanza era igual para todos, desde especial se hacía referencia a las adecuaciones curriculares” (E3).

Asimismo informaron que las experiencias de integración en el Sistema Educativo en la Ciudad de Buenos Aires en los primeros años de la década del 2000, aún no se hacía referencia a la inclusión, eran acotadas, esporádicas, discontinuas, dependían de acuerdos personales, no inter-institucionales, entre los maestros de escuelas primarias comunes y de recuperación y resistidas mayoritariamente por maestros y directores. Desde las escuelas comunes se argumentaba que los maestros no eran especialistas en la atención de niños

discapacitados y desde las escuelas de recuperación que la integración implicaba el cierre de las escuelas especiales, debido a que la propuesta tenía como objetivo que todos los niños, con o sin n.e.e. debían de asistir a escuelas regulares.

En el año 2006 se promulgó la nueva Ley de Educación Nacional fundamentada desde la educación inclusiva, a partir de su vigencia se generaron expectativas de cambios en las escuelas y en las aulas. Se les preguntó a los funcionarios entrevistados sobre ese momento histórico y la difusión que tuvo en los inicios, según sus opiniones los maestros tuvieron escasa participación en su elaboración y una vez promulgada tuvo difusión en los organismos centrales del Sistema Educativo, en las universidades y poca comunicación a las escuelas.

Respecto a la capacitación a partir de la nueva Ley desde la jurisdicción del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, los funcionarios informaron que hubo ofertas diversas y que los maestros realizaron propuestas de formación general a través de carreras en educación superior y de actualización mediante cursos y pos-títulos.

Los maestros por otro lado, en las encuestas a partir de las preguntas 10 y 11 en las que se les presentó dos escenas de aula, en una con un niño integrado/incluido con discapacidad intelectual y en la otra un niño con problemas de aprendizaje en el lenguaje hablado y escrito, se les solicitó que ante distintas estrategias de enseñanza marcaran aquella que consideraran las más adecuada para la atención de esos alumnos en particular. El 60% en la primera escena y el 32.5% en la segunda optaron por estrategias, ambas, fundamentadas en la teoría socio-constructiva.

Esta misma orientación que dieron los maestros respecto a las teorías que fundamentaban las estrategias de enseñanza de alumnos integrados/incluidos, se pudo observar en los resultados obtenidos en la consigna 9 respecto a la selección de las actividades propuestas en las cuatro disciplinas curriculares ofrecidas: matemáticas, ciencias sociales, naturales y lengua. Las respuestas dadas a través de las elecciones realizadas indicaron una especial orientación hacia las teorías constructivistas. En el área de matemáticas, ciencias sociales y lengua la tendencia a la selección de aquellas situaciones fundamentadas por la teoría socio-constructiva fue del 18.8% para la primera disciplina, 19.0% para la segunda y 32.5% para la tercera, cada porcentaje calculado sobre el 100% de la muestra seleccionada. La excepción fue en ciencias naturales cuyo elección estuvo fundamentada por la teoría crítica de la enseñanza que representó el 18.8% del total. Esta última no se contrapuso a las anteriores disciplinas ya que los fundamentos del socio-constructivismo son coherentes con las prácticas de la escuela crítica.

Un dato relevante son los títulos que poseen los integrantes de la muestra seleccionada, todos tienen título docente, el 51.9% son maestros o profesores de educación primaria, el 48.1% restante tienen otros títulos educativos de 4 años o más de formación. El 94.2% de los maestros realizaron actualización profesional en el período 2003-2012. El 100% realizó cursos, carreras de 2 años o más, pos-títulos, etc. y sólo el 28.8%, del total informó que había realizado alguna formación en relación al tema integración/inclusión.

De la información y conclusiones elaboradas a partir de las entrevistas a los funcionarios que indicaron que las teorías y prácticas de enseñanza en las aulas eran tradicionales y de las encuestas a los maestros que en el momento de

seleccionar las estrategias de enseñanza con diferentes marcos teóricos lo hicieron en su mayoría por las socio-constructivas, se plantea una aparente contradicción entre teoría y práctica, por lo cual es necesario contextualizar el momento histórico del período 2003-2012 para encontrar una interpretación posible a tales diferencias, algunos de los hechos sucedidos que caben destacar fueron:

- ✓ Las experiencias de integración escolar eran pocos frecuentes en los primeros años de la década del 2000.
- ✓ La integración educativa, en sus comienzos, fue resistida tanto por maestros y directores de escuelas comunes y de recuperación con diferentes argumentaciones.
- ✓ La nueva Ley de Educación (2006) regida por el principio de inclusión fue difundida en organismos centrales de gobierno y en la universidades, escasamente divulgada a los maestros.
- ✓ Hubo producción de materiales, documentos, etc. para el aula desde el Ministerio de Educación de la Ciudad en el marco del paradigma de la inclusión los cuales llegaron a las escuelas no a los maestros.
- ✓ La capacitación y formación docente en el contexto de la Ley, mayoritariamente, estuvieron centradas en carreras, cursos, pos-títulos.
- ✓ La formación/capacitación ofrecida en relación al tema de integración/inclusión fue de baja de elección por parte de los maestros.
- ✓ La inclusión educativa como concepción, en las escuelas y en las aulas fue incipiente Hacia fines de la década del 2000.

En síntesis, a partir de los datos obtenidos en las entrevistas y en las encuestas en relación a la muestra seleccionada y a los objetivos planteados en la presente investigación, se puede concluir:

- La teoría que fundamentó las prácticas de enseñanza de los maestros en relación a las necesidades educativas de sus alumnos en las escuelas primarias comunes y de recuperación fue de características tradicionales.
- Los maestros en su mayoría evidenciaron una sólida formación teórica pero no un conocimiento de las prácticas, situación que se puede vincular con la baja elección a realizar cursos en relación al tema de integración e inclusión.
- De las pocas prácticas de integración en el Sistema Educativo de la Ciudad y las resistencias al nuevo paradigma en las escuelas primarias comunes y de recuperación, se infiere que alguno de los motivos por los cuales la mayoría de los maestros no optaron por realizar los cursos específicos sobre el tema integración/inclusión, eran ajenos a su realidad e interés.
- En la década 2003-2012 se caracterizó por cambios de paradigmas: de la segregación a la integración y desde éste a la inclusión.

2. RECOMENDACIONES

A continuación se presentan algunas recomendaciones derivadas de los resultados de este estudio, las mismas abarcarán las tres dimensiones a las cuales hace referencia el Índice de inclusión, que abarca: culturas, políticas y prácticas, “estas dimensiones se han elegido para orientar la reflexión hacia los cambios que se deberían llevar a cabo en las escuelas” ((Booth y Ainscow, 2002, p. 18).

Desde la elección de los marcos teóricos y las prácticas de enseñanza en relación a las necesidades educativas de sus alumnos que tuvieron en cuenta los maestros encuestados se recomienda:

- *Culturas*

Los equipos de las escuelas deben trabajar colaborativamente con todos los actores de la institución, mantener diálogos reflexivos entre los profesionales a partir de la prácticas de enseñanza para volver a la prácticas, fundamentar desde las distintas teorías de enseñanza las modalidades y los estilos de cada uno de ellas, establecer normas, pautas criterios curriculares colectivos, elaborar con todos los actores de la institución el proyecto institucional y curricular para garantizar articulaciones y coherencias en el momento de enseñar, evaluar y acreditar los aprendizajes de todos los alumnos.

- *Políticas*

Se debe asegurar a través de los equipos escolares y la comunidad la inclusión educativa para todos los alumnos, lo cual implica que las instituciones educativas mejoren su calidad de enseñanza, no sólo es necesario que los alumnos accedan a la propuesta curricular del centro sino que progresen dentro

de ella, se deben generar configuraciones de apoyo desde la perspectiva del alumno, con particular atención en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El Gobierno de la Ciudad deberá elaborar una agenda de capacitación y actualización desde los marcos teóricos y prácticos del socio-constructivismo fundamento de una escuela y aula inclusiva.

Incentivar investigaciones didácticas sobre cómo se enseña, cómo se aprende; qué propone la escuela común y qué la escuela especial en términos de teorías y prácticas de enseñanza en las aulas; buscar acuerdos e implementar acciones de educación inclusiva entre los distintos niveles: macro, meso y micro-políticos educativos del Sistema Educativo de la Ciudad de Buenos Aires.

- *Prácticas*

En el momento de enseñar proponer: partir de los saberes previos de los alumnos, planificar las actividades de enseñanza para el término medio del grupo de alumnos, proponer actividades abiertas y flexibles en el momento de enseñar, trabajar en pequeños grupos colaborativamente y con diferentes tipos de agrupamientos, proponer aprendizajes significativos partir del nivel de desarrollo real del niño y transitar al nivel desarrollo potencial, generar estrategias metacognitivas, implementar el andamiaje como estrategia entre pares y adultos, partir de situaciones problemáticas y totalizadoras, no fragmentadas.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. (2003). *Educación inclusiva y prácticas en las aulas de educación Primaria*.

Madrid: Ministerio de Educación.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea

Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*.

Madrid: Narcea.

Alvarez Luchía, F.; Booth, T.; Ligabúe, A.; Litwin, E.; Ruiz, C. y Tomé, J. M. (2010). *Escuelas inclusivas: un camino para construir entre todos*. Buenos

Aires: Fundación Par.

Alliaud, A. (1992). Los maestros y su historia: apuntes para la reflexión. *Revista Argentina de Educación*, 10 (18), 69-79.

Argudin, L. (2005). *Educación basada en competencias*. México: Trillas.

Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Arnaiz Sánchez, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. San José de Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.

Arnaiz Sánchez, P. (2008). Educación inclusiva, educación para todos. *Eduga*, 52, 12-15.

-
- Arnaiz Sánchez, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, 21, 23-32.
- Ary, D. Jacobs, L. Ch. y Razavieh, A. (2002). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Interamericana
- Ausubel, D. P.; Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual. En N. Boggino y F. Avedaño, *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar* (pp. 11-24). Rosario: HomoSapiens.
- Barco, S. (1989). Estado actual de la pedagogía y la didáctica. *Revista Argentina de Educación*, 7 (12), 19.
- Bixio, c. (2013). *Maestros del siglo XXI*. Rosario: HomoSapiens.
- Beltrán Llavador, F. (1995). La institución escolar frente a lo público. Conferencia Seminario Internacional sobre *El estado de lo público*. Paraná-Entre Ríos: Argentina.
- Blanco, R. (1999). Hacia una Escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 48, 22-72.
- Blanco, R., Sotorrio Fernández, B., Rodríguez Muñoz, V. M., Pinto de Sorrain, T. Díaz Estebánez León, E. y Martín Martín, M. (1996). *Alumnos con necesidades educativas especiales*. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Booth, T. (2010). La inclusión como marco para el desarrollo educativo: transformar los valores en acción. En F. Alvarez Luchía; T. Booth; A. Ligabúe; E. Litwin; C. Ruiz y J. Tomé, *Escuelas inclusivas: un camino para construir entre todos* (pp. 37-58). Buenos Aires: Fundación Par.

-
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. París: UNESCO y CSIE.
- Braslasvky, B. (1997). *Adquisición inicial de la lectura y escritura en una escuela para la diversidad*. Módulo 7. Buenos Aires: Fundación Perez Companc.
- Braslasvky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.
- Braslavsky, C. (2001). Las políticas educativas frente a la revolución tecnológica en un mundo de interdependencias crecientes y parciales, en *Simposio internacional sobre la educación y las nuevas tecnologías*, (p. 4). Buenos Aires: International Institute for Educational Planning.
- Bruner, J. (1966). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTHEA.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa, diseño, producción y evaluación de medios*. Barcelona: Paidós.
- Cáceres, M. H. (1988). Avances en la educación del sordo. *Revista Fonoaudiológica*, 29 (2), pp. 65-70. Buenos Aires: ASALFA.
- Cairney, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. España: Morata.
- Camilloni, A. (2001). *Aportes para un cambio curricular en Argentina. Modalidades y proyectos de cambio curricular*. Buenos Aires: Facultad de Medicina Secretaría de Asuntos Académico UBA
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L y Feeney, S. (2008) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (1966) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

-
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. España: Wolters Kluwer.
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza*. Rosario: HomoSapiens.
- Connell, R. W. (2007). Justicia curricular. *Boletín del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*, 27, pp.1-9.
- Chadwick, C. (1979). Teorías del aprendizaje y su implicancia en el trabajo en el aula. *Revista de Educación*, 70, Santiago de Chile. C.P.E.I.P.
- Cullen, C. (1997). *Críticas a las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Dauhajre, A. y Aristy Escuder, J. (2002). *Los maestros en la República Dominicana: carreras e incentivos*. Santo Domingo: Fundación Educación y Desarrollo/Búho.
- Díaz, F. y Hernández G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Di Virgilio, M. M. (2008). *El proceso de análisis en la investigación cualitativa: fases y herramientas para su desarrollo, documento perteneciente a la Cátedra de Metodología y Técnicas de la Investigación Social III*. Buenos Aires: Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Donini, A. M. de. (1998) *¿Nuevo siglo, nueva escuela?, los ejes de la cultura escolar en los inicios del 3º milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Dubrovsky, S. (2005) *La integración escolar como problemática profesional*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Dubrovsky, S., Navarro, A. y Rosenbaun, Z. (2003). *Informe de avance de investigación, sobre la integración de alumnos con NEE en las escuelas de recuperación en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires:

-
- Carrera de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras.
Universidad de Buenos Aires.
- Dunn, R. y Dunn, K. (1984). *La enseñanza y el estilo de aprendizaje*. Madrid: Anaya.
- Duschatky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de las subjetividades en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. En M. A. Verdugo Alonso y F. J. De Jordán de Urríes Vega, *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 146-160). Salamanca: Amarú.
- Enciclopedia Salvat. (1972). *Diccionario Salvat*. Barcelona: Salvat Editores.
- Echeíta Sarrionandia, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Nancea.
- Escudero Muñoz, J.M. (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona: OikosTau.
- Fasce, J. (2001). Las buenas rutinas. *Revista El Monitor del Ministerio de Educación de Argentina*, 2 (2), pp. 4-6.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires. Aique.
- Ferrandis Torres, A. (1988). *La escuela comprensiva: situación actual y problemática*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fierro, A. (1990). Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II* (pp. 176-183). Madrid: Alianza.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

-
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas. Conclusión: retos de la educación pos-moderna*. Madrid: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, C. F., Arnáiz, P. y Haro de, R. (1998) *La estrategia de las adaptaciones curriculares como medida de la medición curricular de los alumnos con necesidades educativas especiales*. 1º Congreso Internacional Educación y diversidad ante el tercer milenio. Murcia
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Diversos y también desiguales. ¡Qué hacer en educación! *Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular*, N° 38, 18-25.
- Gimeno Sacristán, y Pérez Gómez, I. (1983). *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza. ¿Existe una definición de qué es currículo?* España: Morata.
- González Manjón, D. (1995). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Gvirtz, S.; Grinberg, S. y Abregú, V. (2008). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires: Aique.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

-
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. 4º Edición. Méjico D.F.: McGraw-Hill.
- House, E. y Howe, K. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid. Morata.
- House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Huerta Palau, M. P. (1999). *Los niveles de Van Hiele en relación con la taxonomía y los mapas conceptuales*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Illán Romeu, N. (1996). *Didáctica y organización en Educación Especial*. Málaga: Aljibe.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kuhn, T. S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Méjico: Fondo de Cultura Económico.
- Landry, R. (1998). L'analyse de contenu. En: B. Gauthier (ed.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp.329-356). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Larose, F.; Grenon, V.; Bourque, J. y Bedard, J. (2011). Análisis de la práctica docente y construcción de un referente de competencias profesionales. *Revista Española de Pedagogía*, 248, pp. 81-100.
- Limeres, N y Tomé, J. M. (1999). *La educación especial ante la llegada del tercer milenio*. Buenos Aires: A.I.E.P.E.S.A.
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires. Argentina: Paidós educador.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Lus, M. A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidos.

- Luzuriaga, L. (1961). *La educación nueva*. Buenos Aires: Losada.
- Luzuriaga, L. (1966). *Diccionario pedagógico*. Buenos Aires: Losada.
- Mackinnon, J. D. y Brown, M. (1994). Inclusion in secondary schools: an analysis of school structure based on teachers images of change. *Educational Administration Quartely*, 30 (2).126-152.
- Mamlin, N. (1999). Despite best intentions: when inclusion fails. *Journal of Special Education*, 33 (1), pp. 36-49.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. España: Alianza.
- Mayorga Fernández, J. y Madrid Vivar, D. (2010) Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el espacio europeo de Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 15 (1), pp. 91-111.
- Medina, A. (2009). Enfoques, teorías y modelos de la Didáctica. En A. Medina y F. Salvador (coords.), *Didáctica general* (pp. 39-74). Madrid: Pearson Educación.
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1998). *Acuerdo Marco para la Educación Especial. Documento para la Concertación*. Argentina: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1999). *El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Hacia las escuelas inclusivas*. Argentina: Ministerio de la Nación.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y UNESCO. (2001a). *Carpeta Necesidades Educativas en el Aula*. NEA. Argentina: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (2001b). *1° Encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva. Una perspectiva desde la diversidad*. Serie encuentros y seminarios. Argentina: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2008). *Orientaciones para la elaboración del Proyecto Escuela*. Buenos Aires: Dirección de Currícula y Enseñanza del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2012). *Las configuraciones de apoyo de la Dirección de Educación Especial en escuelas primarias comunes de gestión estatal*. Dirección de Investigación y Estadística. Buenos Aires: Ministerio de Educación del GCBA.

Ministerio de Educación de la Nación. (2009). *Educación especial, una modalidad del Sistema Educativo, en Argentina. Orientaciones*. Argentina: Fundación MAPFRE, OEI y Ministerio de Educación de Nación Argentina.

Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *Modalidad de la Educación Especial. Resolución Consejo Federal de educación 155/11*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación. (2012). *Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación. Resolución*

-
- del Consejo Federal de Educación nº 172/12. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.*
- Moll, L.C. (1994). *Vigotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Narodowski, M. (1999). *Desencantos y desafíos de la escuela actual*. México: Novedades Educativas
- Nias, J., Southworth G, y Yeomans, R. (1998). *Staff relationships in the Primary School*. Londres: Cassell.
- OEA y OEI (2010, diciembre). *Declaración final de la XX Cumbre Iberoamericana. Educación para la inclusión social. Declaración de Mar del Plata*. Argentina.
- Pansza Gonzáles, M., Perez, E. C. y Morán, P. (1993). *Fundamentación didáctica*. Vol. I. Méjico: Gernika.
- Pardo, N. (1998). *Hacia la excelencia educativa. Informe al Concejo*. Bolivia: Secretaría de Educación y Cultura de La Ceja.
- Parra, C. (2006). La escuela primaria nos concierne. En F. Terigi, *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 25-53). Buenos Aires: Fundación OSDE y Siglo Veintiuno Editores
- Parrilla Latas, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Pearpoint, J. y Forest, M. (1999). Prólogo. En S. Stainback y W. Stainback, *Aulas inclusivas* (pp.15-18). Madrid: Narcea.
- Perez Gomez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Morata.

-
- Pérez Gómez, A. (1997). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno Sacristán, y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (p. 95). Madrid: Morata.
- Poggi-Combaz, M. P. (2002). L'illusion d'une éducation corporelle commune en éducation physique et sportive. *L'Année sociologique*, 52 (2), 479-505. Francia: Presses Universitaires.
- Prieto Sánchez, M.D, (Coord.) (1997). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Prieto Sánchez, M. D. y Ferrándiz García, C. (2001). *Inteligencias múltiples y currículo escolar*. Málaga: Aljibe.
- Prüfer, J. (1925). *Federico Fröebel*. Barcelona: Labor.
- Rendo, A. V. de y Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires: AIQUE.
- Rosas, R. y Sacristán, C. (1999). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires. Editorial: Aike.
- Rouse, M. y Florian, L. (1997). Inclusive education in the market-place. *International Journal of Inclusive Education*, 1 (4). 323-336.
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Sánchez Montoya, R. (2002). *Ordenador y discapacidad. Guía práctica de apoyo a las personas con necesidades educativas especiales*. Madrid: CEPE.
- Santos Guerra, M.A. (1998). *Evaluar es Comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1992). Curriculum considerations in inclusive classrooms. *Facilitating Learning for all students*. Baltimore: Paul Brooks.

- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social Scientists*. Cambridge: University Press.
- Suarez, D. (1994). Normalismo, profesionalización y formación docente. Nota para un debate inconcluso. En *La Educación, Revista Interamericana de desarrollo Educativo*, 118 (2), 285-300.
- Tenti Fanfani, E. (1993). *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*. Buenos Aires: Losada.
- Terigi, F. (comp). (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Thousand, J.S. y Villa, R.A. (1991). Accomodating for greater student variance. En Ainscow, M. *Effective School for All* (pp. 161-180). Londres: Fulton.
- Tomé, J.M. (2001). *La escuela hoy*. Primer Encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva. Argentina: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina.
- Tomé, J. M. (2010a). Conclusiones: las buenas prácticas inclusivas. En F. Alvarez Luchía; T. Booth; A. Ligabúe; E. Litwin; C. Ruiz y J. M. Tomé, *Escuelas inclusivas: un camino para construir entre todos* (pp.207-216). Buenos Aires: Fundación Par.
- Tomé, J. M. (2010b). La educación inclusiva: un desafío con y para todos. En F. Alvarez Luchía; T. Booth; A. Ligabúe; E. Litwin; C. Ruiz y J.M. Tomé, *Escuelas inclusivas: un camino para construir entre todos* (pp.28-35). Buenos Aires: Fundación Par.

- Tomé, J. M. y Milderman, D. (2005). *Investigación sobre escuelas de recuperación en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Tomé, J. M. y Koppel, A. (2008). *La diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad. Ministerio de Educación.
- Tomé, J. M. y Koppel, A. (2009). *El trabajo en el aula desde una perspectiva inclusiva*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad. Ministerio de Educación.
- Tomé, J. M. y Koppel, A. (2010). *Un currículum en común y diversificado*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad. Ministerio de Educación.
- Uditsky, B. (1993). From Integration to Inclusion. The Canadian Experience. In Slee, K.: *Is there a desk with my name in it? The Politics of Integration* (pp. 79-92). London: Falmer Press.
- Udvari-Solner, A. y Thousand, J. (1995). Promising practices. That Foster Inclusive Education. In R.A. Villa and J.S. Thousand, *Creating Scholl* (pp.87-109). Alexandria: ASCD.
- UNESCO (1977). *La educación especial. Situación actual y tendencias en la investigación*. Salamanca: Sígueme.
- UNESCO (1990) *Declaración Mundial sobre la educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien: UNESCO.
- UNESCO (1993). *Las necesidades especiales en el aula. Conjunto de materiales para la formación de profesores*. París: UNESCO.
- UNESCO (1994a). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO

UNESCO (1994b). *Materiales para la formación de profesores sobre necesidades educativas en el aula*. Carpeta NEA. París: UNESCO.

UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: Ediciones de la UNESCO.

UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO

Varela, J. y F. Álvarez Uría. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

Villa, R. A. y Thousand, J. S. (1992). *Restructuring for Caring and Effective Education*. Baltimore: Paul Brookes.

Vlachau, A. D. (1997). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: Narcea.

Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs: Report of Committe Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO.

Zoller, N. J., Ramanathan, A. K. y Yu, M. (1999). The relationship between school culture and inclusion: how an inclusive cultures supports inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 12 (2), 157-174.

Zuretti, J. C. (1964). *Historia de la educación*. Buenos Aires: Itinerarium.

WEBGRAFÍA

- Arnaiz Sánchez, P., Guirao Lavela, J. M. y Garrido, C. F. (2007). *La atención a la diversidad: Del modelo del déficit al modelo curricular*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 15 (23), pp. 1-38. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v15n23/>.
- Brousseau, G. (1990). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas?: (Primera parte). *Revista Enseñanza de las Ciencias*. 8 (3), pp. 259-267. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/51335/93083>
- Connell, R. W. (2007). Justicia curricular. *Boletín del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*, 27, pp. 1-9. Recuperado de: www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/.../10.pdf
- Dirección de Educación Especial. (2005). *La educación especial en la Ciudad de Buenos Aires*. Secretaria de Educación. Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires. (pp. 15; 16). Recuperado de: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/especial/?menu_id=9766
- Dirección de educación Especial. (2008). *Prestaciones y servicios, desde el punto de vista de la integración* Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de: www.buenosaires.gov/araes/educacion/niveles/especial/integracion.php?menu_id=22904)

Dirección de Educación Especial. (2014). *La educación especial en la Ciudad de Buenos Aires*. Secretaria de Educación. Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de:
http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/especial/recuperacion.php?menu_id=9766

Dirección de Educación Especial. (2015). *La educación especial en la Ciudad de Buenos Aires*. Secretaria de Educación. Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de:
http://www.buenosaires.gob.ar/educacion?menu_id=9758

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2003) Secretaría de Educación. Dirección de Planeamiento Educativo. Dirección de Investigación Educativa. *Ilusiones y verdades acerca de la integración en la Escuela común*. Recuperado de:
http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pub_inv/ilusionesyverdades1.pdf

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. (2004). Dirección de Planeamiento Educativo. Dirección de Investigación Educativa. *Memoria Anual 2004*. Recuperado de:
http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/memoria_anual2004_fin.pdf

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. (2004). Dirección de Planeamiento Educativo. Dirección de Investigación Educativa. *Memoria Anual 2004*. Buenos Aires. *Educación Especial. Niveles Inicial, Primario y Medio. Sector Estatal. Serie II Matrícula inicial y final. 2000. 2001*. Recuperado de:

http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/publicaciones/series/2001/04_iniprimedesp.pdf

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. (2005). Dirección de Planeamiento Educativo. Dirección de Investigación Educativa. *Panorama educativo*. Recuperado de:

http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/?menu_id=11885

Pardo, N. (1998). *Hacia la excelencia educativa. Informe al Concejo*. Bolivia: Secretaría de Educación y Cultura de La Ceja.

http://www.sordoceguera.org/vc3/biblioteca_virtual/archivos/22_educacionn_especial_inclusion.pdf

Real Academia Española. (2001). Teoría. En *Diccionario de la lengua española* (22° ed. (.Recuperado de http://buscon.rae.es/drae/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=disquisici%F3n

ANEXOS

ANEXOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se presentan, en dos anexos, los documentos utilizados en la investigación.

Anexo 1. Se adjuntan las encuestas enviadas a los jueces para su evaluación, en confiabilidad y validez, desde la primera versión hasta la definitiva. Las dos primeras fueron observadas, la tercera instancia se aprobó con sugerencias. La última versión que se adjunta es la utilizada en la investigación con los maestros de la muestra seleccionada.

Anexo 2. Constan las preguntas realizadas a los doce funcionarios a cargo de la gestión de políticas públicas, en la Ciudad de Buenos Aires en el período 2003-2012.

Anexo 1. Cuestionario aplicado a los docentes

Encuesta intervención de jueces 26-03-15

<p><i>ENCUESTA EDUCATIVA-</i> <i>PROGRAMA DE DOCTORADO UNIVERSIDAD DE MURCIA</i> <i>- Abril 2015</i></p>	<p>Nº FORMULARIO</p>
--	----------------------

ENCUESTA DIRIGIDA A DOCENTES DE PRIMARIA QUE HAYAN TRABAJADO EN ESCUELAS PÚBLICAS DURANTE LA DÉCADA (2003-2012). (mayúscula, negrita y centrado)

PRESENTACIÓN

Estimado docente, El objetivo de este cuestionario es conocer las diversas situaciones educativas en las aulas primarias de educación común y de las escuelas de recuperación de la Ciudad de Buenos Aires entre los años 2003-2012, desde la percepción de los docentes que hayan impartido clases en el nivel primario durante dicho período de tiempo.

Para ello le pedimos que responda a las preguntas desde su experiencia en la enseñanza. No hay respuestas "correctas" o "incorrectas". Su opinión es extremadamente importante para nuestro objetivo. La información recogida es confidencial. Gracias por su colaboración.

Abril 2015. (ya se dice en la cabecera)

INSTRUCCIONES

Para responder a las preguntas:

- 1) Lea atentamente la pregunta
- 2) Conteste siguiendo la numeración
- 3) Marque con una cruz (X) el casillero de la opción sombreada elegida (o marque con una cruz)
- 4) En caso de modificar su respuesta borre o tache completamente.
- 5) Por favor responda **todas** las preguntas.

Pregunta filtro:

A_ ¿Ud. impartió clases durante todo el periodo comprendido entre 2003 y 2012 en escuelas primarias publicas de la ciudad de buenos aires?

1 <input type="checkbox"/>	SI	CONTINUE
2 <input type="checkbox"/>	NO	FIN DE LA ENCUESTA Gracias por su tiempo.

B_ ¿Qué cargo ocupó ud. durante el período 2003-2012?

1 <input type="checkbox"/>	Maestro de nivel inicial	FIN DE LA ENCUESTA
2 <input type="checkbox"/>	Maestro de nivel primario	CONTINUE
3 <input type="checkbox"/>	Secretario	FIN DE LA ENCUESTA
4 <input type="checkbox"/>	Vicedirector	
5 <input type="checkbox"/>	Director	
6 <input type="checkbox"/>	Gabinetista	

Teorías y prácticas de la enseñanza

No considero necesarias las dos preguntas anteriores. Enviar el cuestionario únicamente a las personas que cumplen la condición de ser maestros/as de Primaria durante el periodo requerido. Además, ya se especifica en el título y en la presentación.

DATOS DEL DOCENTE

1) ¿Cuál es su situación ¿de revista? en el cargo docente que ocupa/ó en la escuela?

1 <input type="checkbox"/>		Titular
2 <input type="checkbox"/>		Interino
3 <input type="checkbox"/>		Suplente

2) Sexo

1 <input type="checkbox"/>		Masculino Hombre
2 <input type="checkbox"/>		Femenino Mujer

3) Edad (en años cumplidos)

0 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>
1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
2 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
3 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
4 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
5 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
6 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
7 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>
8 <input type="checkbox"/>	8 <input type="checkbox"/>
9 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>

Mejor poner los intervalos de edad. Por ejemplo:

Menos de 25 años. De 26 a 35 años. De 36 a 45 años. De 46 a 55 años. Más de 56 años.

4) En qué tipo de escuela enseñó en la década 2003-2012?:

1 <input type="checkbox"/>		Primaria común
2 <input type="checkbox"/>		Primaria recuperación
3 <input type="checkbox"/>		Ambas

5) ¿Qué título docente posee?

1 <input type="checkbox"/>	Maestro Normal Nacional	
2 <input type="checkbox"/>	Profesor de enseñanza primaria	
3 <input type="checkbox"/>	Profesor de Materias especiales	
4 <input type="checkbox"/>	Otro título docente	Especificar cual:.....

6) ¿Durante el período mencionado (2003-2012), realizó cursos, carreras o especializaciones para la actualización profesional?

1 <input type="checkbox"/>	SI	CONTINUE
2 <input type="checkbox"/>	NO	Pase a pregunta...8

7) Indique el/ los tipos de cursos o carreras realizados durante el periodo? **Respuesta múltiple. Puede consignar una o más opciones según corresponda.**

1 <input type="checkbox"/>	Cursos
2 <input type="checkbox"/>	Carrera de 2 - 4 años
3 <input type="checkbox"/>	Carrera de más de 4 años
4 <input type="checkbox"/>	Postítulo
5 <input type="checkbox"/>	Otros

8) ¿Ha realizado ud. alguna formación/capacitación en relación al tema de integración/inclusión en el período 2003-2012?

1 <input type="checkbox"/>	SI	Especificar cual.....
2 <input type="checkbox"/>	NO	continúe

SITUACIONES DE AULA / ENSEÑANZA

9) A continuación le presentamos una serie de actividades a realizar con el alumnado. Indique con qué frecuencia utiliza cada una de ellas.

estrategias para el abordaje de contenidos correspondientes a distintas disciplinas curriculares. Queremos conocer con qué modalidad de trabajo Ud. acuerda. Se trata de una clase de escuela primaria común y/o de recuperación en la cual el maestro propone las siguientes actividades. **(Para responder, en cada ítem o situación de enseñanza marque con una cruz la opción que mejor represente su opinión en una escala de Totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, o totalmente en desacuerdo.)**

Eliminar la opción "no sabe, no contesta"

	NUNCA	A VECES	FRECUENTEMENTE	SIEMPRE	NO SABE/NO CONTESTA
MATEMATICAS:					
1. Con la consigna "es duplo de", el alumno en forma individual debe vincular dos columnas de 5 números cada una.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>
2. En una clase de fracciones equivalentes, los alumnos representan con papel glasé: 1/2, 2/4, 3/6, luego el docente pregunta qué observan al superponer los tres papeles logrados. Orienta a observar la relación que existe entre los tres numeradores y los denominadores entre sí.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>

Teorías y prácticas de la enseñanza

3. Se propone a los alumnos problemas de suma y resta, en pequeños grupos deben elaborar el enunciado.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>
4. A partir de ejercicios de matemática resueltos por otros alumnos se los distribuye en pequeños grupos, se propone que los revisen, señalen los errores fundamentando la corrección.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>
5. El maestro presenta un juego para realizar en pequeños grupos, los alumnos deben descubrir "cuál es el número de 4 cifras que pensó el grupo oponente".	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>
CIENCIAS SOCIALES:					
6. Los alumnos en pequeños grupos consultan enciclopedias y libros para indagar acerca de cuáles fueron las principales profesiones y oficios en la época de la colonia.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>
7. Luego de una explicación sobre el Congreso de Tucumán de 1816 el maestro dicta a sus alumnos una síntesis para que quede registrada en los cuadernos.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>
8. A partir de un video sobre las estaciones del año, el maestro induce a indagar sobre temperaturas, vestimenta y horarios de salida/puesta del sol en cada una de ellas. Propone completar un cuadro de doble entrada donde se comparan las 4 estaciones.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>
9. Para investigar las causas que determinaron el acontecimiento de determinados hechos históricos, los alumnos deben formular preguntas en forma grupal.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>
10. Se requiere que cada alumno individualmente marque sobre un mapa de la República Argentina la distribución de los pueblos originarios.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>
CENCIAS NATURALES:					
11. El maestro orienta la construcción de un estetoscopio, entre pares, con una goma y embudo pequeño. Luego alienta a que cada uno escuche los latidos del corazón de su compañero y que respondan acerca del uso del estetoscopio y en qué situaciones se utiliza.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>
12. El maestro dialoga con los alumnos sobre los procesos del agua, propone que se reúnan en pequeños grupos con diversos recursos, (libros, enciclopedias, PC) e indaguen sobre la temática propuesta. Finalmente en una puesta en común que expliquen con sus palabras "el agua que está en el interior de la Tierra se encuentra en forma de vapor".	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>
13. Se promueve una discusión en	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>

Teorías y prácticas de la enseñanza

grupos, para enumerar los elementos que se necesitan para encender un fuego en un campamento y qué es necesario hacer para avivarlo.					
14. Se propone buscar en un calendario de los meses de abril y mayo, cuántos días hay de luna llena y cuántos de luna nueva.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>
15. El docente presenta imágenes de las distintas etapas de la germinación para que los alumnos copien y nombren las distintas partes de una planta en dichas fases.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>
LENGUA:					
16. El maestro lee un cuento y solicita a sus alumnos que en forma individual enumeren los personajes, discriminando principales y secundarios.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>
17. Se requiere a los alumnos que redacten individualmente una crónica escrita de un partido del fin de semana (fútbol, básquet bol, tenis, voleibol, etc.) con la guía/ orientación del maestro.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>
18. El maestro demanda que, en pequeños grupos, se complete un listado de conectores temporales (previos, simultáneos, posteriores, repetición, oposición) encontrados en un texto.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>
19. Se brindan algunos textos para que los alumnos, en forma individual, identifiquen su género (cuentos, poemas, avisos, recetas o cartas).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>
20. El docente lee un cuento con final abierto y requiere que los alumnos redacten en grupo dos desenlaces diferentes.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>

Le propondremos en esta etapa final de la encuesta dos situaciones de aula.

- 10) Situación de aula 1: “En una clase de lectura comprensiva de un cuento, el/la docente propone como cierre a todo el curso que el grupo responda por escrito una serie de preguntas sobre el texto leído”

Este curso cuenta con un alumno con **discapacidad intelectual (S. Down)**, integrado/incluido en el 1º ciclo de una escuela primaria común de la Ciudad de Buenos Aires.

De las siguientes estrategias de enseñanza que se mencionarán a continuación, para el cierre de la actividad, cuál considera ud. que es la más adecuada para la atención de este alumno en particular. **Marque sólo una opción.**

1 <input type="checkbox"/>	Que trabaje con sus compañeros en pequeño grupo.
2 <input type="checkbox"/>	Que responda las preguntas individualmente con la maestra integradora a su lado.
3 <input type="checkbox"/>	Responda a un cuestionario individual con menos preguntas.
4 <input type="checkbox"/>	Responda al cuestionario, para todos, con ayuda de un compañero.
5 <input type="checkbox"/>	Que permanezca sentado al lado del escritorio de la maestra para recibir las

Teorías y prácticas de la enseñanza

	ayudas de su parte.
6 <input type="checkbox"/>	Le facilita una secuencia gráfica temporal del cuento para responder al cuestionario para todos.
7 <input type="checkbox"/>	Le propone actividades diversas individuales para resolver en forma oral.
8 <input type="checkbox"/>	Le solicita que el alumno pase al pizarrón y escriba las respuestas con ayuda de sus compañeros.
9 <input type="checkbox"/>	Llevar el cuestionario a su casa para completarlo con familia.

- 11) Situación de aula 2: “En una clase de aplicación de la propiedad asociativa en la suma y resta el docente presenta como actividad de cierre una situación problemática y solicita al grupo que la resolución la realicen en pequeños grupos”

Este curso cuenta con un alumno con **dificultades de aprendizaje** en el área del lenguaje hablado y escrito, integrado/incluido en el 2º ciclo de una escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires.

De las siguientes estrategias de enseñanza para el cierre de la actividad que se mencionarán a continuación, cual considera ud. que es la más adecuada para la atención de este alumno en particular. **Marque sólo una opción.**

1 <input type="checkbox"/>	Que lo resuelva con un compañero.
2 <input type="checkbox"/>	Que integre un grupo a elección para su resolución.
3 <input type="checkbox"/>	Que se siente al lado del escritorio de la maestra si necesita ayuda.
4 <input type="checkbox"/>	Que trabaje con material concreto en su mesa manipulándolo.
5 <input type="checkbox"/>	Que lleve la tarea a su casa y la resuelva.
6 <input type="checkbox"/>	Que explique oralmente el enunciado del problema con material concreto para que luego simbolice la operación e indique el resultado.
7 <input type="checkbox"/>	En la puesta común final de los trabajos, en forma oral, el docente le formula preguntas para llegar a las conclusiones del problema planteado.
8 <input type="checkbox"/>	Que la maestra integradora lo andamie en la resolución del problema.
9 <input type="checkbox"/>	Que trabaje con material concreto en su mesa, y el docente le formule preguntas.
10 <input type="checkbox"/>	Que responda a una serie de preguntas que lo guíen hacia el resultado final.

Muchas gracias por su participación!!!

Encuesta evaluada por jueces 14-04-15

<p><i>PROGRAMA DE DOCTORADO UNIVERSIDAD DE MURCIA – Abril 2015</i></p>	<p>Nº FORMULARIO</p>
--	----------------------

ENCUESTA DIRIGIDA A DOCENTES DE PRIMARIA QUE HAYAN TRABAJADO EN ESCUELAS PÚBLICAS DURANTE LA DÉCADA 2003-2012

PRESENTACIÓN

El objetivo de este cuestionario es conocer las diversas situaciones educativas en las aulas primarias de educación común y de las escuelas de recuperación de la Ciudad de Buenos Aires entre los años 2003-2012, desde la percepción de los docentes que hayan impartido clases en el nivel primario durante dicho período de tiempo.

Para ello le pedimos que responda a las preguntas desde su experiencia en la enseñanza. No hay respuestas “correctas” o “incorrectas”. Su opinión es extremadamente importante para nuestro objetivo. La información recogida es confidencial. Gracias por su colaboración.

INSTRUCCIONES

Para responder a las preguntas:

- 1) Lea atentamente la pregunta
- 2) Conteste siguiendo la numeración
- 3) Marque con una cruz (X) la opción sombreada elegida
- 4) En caso de modificar su respuesta borre o tache completamente.
- 5) Por favor responda **todas** las preguntas.

DATOS DEL DOCENTE

- 1) ¿Cuál es su situación ¿de revista? en el cargo docente que ocupa/ó en la escuela? En Argentina en el ámbito docente revista significa cuál es la condición de su cargo, titular, interino, suplente

1 <input type="checkbox"/>	Titular
2 <input type="checkbox"/>	Interino
3 <input type="checkbox"/>	Suplente

- 2) Sexo

1 <input type="checkbox"/>	Masculino Hombre
2 <input type="checkbox"/>	Femenino Mujer

En Argentina se estila masculino - femenino no hombre-mujer

- 3) Edad (en años cumplidos)

0 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>
----------------------------	----------------------------

Teorías y prácticas de la enseñanza

1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
2 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
3 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
4 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
5 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
6 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
7 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>
8 <input type="checkbox"/>	8 <input type="checkbox"/>
9 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>

Mejor poner los intervalos de edad. Por ejemplo:

Menos de 25 años. De 26 a 35 años. De 36 a 45 años. De 46 a 55 años. Más de 56 años.

4) En qué tipo de escuela enseñó en la década 2003-2012?:

1 <input type="checkbox"/>	Primaria común
2 <input type="checkbox"/>	Primaria recuperación
3 <input type="checkbox"/>	Ambas

5) ¿Qué título docente posee?

1 <input type="checkbox"/>	Maestro Normal Nacional	
2 <input type="checkbox"/>	Profesor de enseñanza primaria	
3 <input type="checkbox"/>	Profesor de Materias especiales	
4 <input type="checkbox"/>	Otro título docente	Especificar cual:.....

6) ¿Durante el período mencionado (2003-2012), realizó cursos, carreras o especializaciones para la actualización profesional?

1 <input type="checkbox"/>	SI	CONTINUE
2 <input type="checkbox"/>	NO	Pase a pregunta...8

7) Indique el/ los tipos de cursos o carreras realizados durante el periodo? **Respuesta múltiple. Puede consignar una o más opciones según corresponda.**

1 <input type="checkbox"/>	Cursos
2 <input type="checkbox"/>	Carrera de 2 - 4 años
3 <input type="checkbox"/>	Carrera de más de 4 años
4 <input type="checkbox"/>	Postítulo
5 <input type="checkbox"/>	Otros

8) ¿Ha realizado ud. alguna formación/capacitación en relación al tema de integración/inclusión en el período 2003-2012?

1 <input type="checkbox"/>	SI	Especificar cual:.....
2 <input type="checkbox"/>	NO	Continue

SITUACIONES DE AULA / ENSEÑANZA

9) A continuación le presentamos estrategias para el abordaje de contenidos correspondientes a distintas disciplinas curriculares. Queremos conocer con qué modalidad de trabajo Ud. acuerda. Se trata de una clase de escuela primaria común y/o de recuperación en la cual el maestro propone las siguientes actividades. **(Para responder, en cada ítem o situación de enseñanza marque con una cruz la opción que mejor represente su opinión en una escala de Totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, o totalmente en desacuerdo.)**

Eliminar la opción “no sabe, no contesta” Ya la eliminé

	NUNCA	A VECES	FRECUENTEMENTE	SIEMPRE
MATEMATICAS:				
1. Con la consigna “es duplo de”, el alumno en forma individual debe vincular dos columnas de 5 números cada una.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
2. En una clase de fracciones equivalentes, los alumnos representan con papel glasé: $1/2$, $2/4$, $3/6$, luego el docente pregunta qué observan al superponer los tres papeles logrados. Orienta a observar la relación que existe entre los tres numeradores y los denominadores entre sí.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
3. Se propone a los alumnos problemas de suma y resta, en pequeños grupos deben elaborar el enunciado.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
4. A partir de ejercicios de matemática resueltos por otros alumnos se los distribuye en pequeños grupos, se propone que los revisen, señalen los errores fundamentando la corrección.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
5. El maestro presenta un juego para realizar en pequeños grupos, los alumnos deben descubrir “cuál es el número de 4 cifras que pensó el grupo oponente”.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
CIENCIAS SOCIALES:				
6. Los alumnos en pequeños grupos consultan enciclopedias y libros para indagar acerca de cuáles fueron las principales profesiones y oficios en la época de la colonia.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
7. Luego de una explicación sobre el Congreso de Tucumán de 1816 el	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

Teorías y prácticas de la enseñanza

maestro dicta a sus alumnos una síntesis para que quede registrada en los cuadernos.				
8. A partir de un video sobre las estaciones del año, el maestro induce a indagar sobre temperaturas, vestimenta y horarios de salida/puesta del sol en cada una de ellas. Propone completar un cuadro de doble entrada donde se comparan las 4 estaciones.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
9. Para investigar las causas que determinaron el acontecimiento de determinados hechos históricos, los alumnos deben formular preguntas en forma grupal.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
10. Se requiere que cada alumno individualmente marque sobre un mapa de la República Argentina la distribución de los pueblos originarios.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
CENCIAS NATURALES:				
11. El maestro orienta la construcción de un estetoscopio, entre pares, con una goma y embudo pequeño. Luego alienta a que cada uno escuche los latidos del corazón de su compañero y que respondan acerca del uso del estetoscopio y en qué situaciones se utiliza.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
12. El maestro dialoga con los alumnos sobre los procesos del agua, propone que se reúnan en pequeños grupos con diversos recursos, (libros, enciclopedias, PC) e indaguen sobre la temática propuesta. Finalmente en una puesta en común que expliquen con sus palabras "el agua que está en el interior de la Tierra se encuentra en forma de vapor".	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
13. Se promueve una discusión en grupos, para enumerar los elementos que se necesitan para encender un fuego en un campamento y qué es necesario hacer para avivarlo.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
14. Se propone buscar en un calendario de los meses de abril y mayo, cuántos días hay de luna llena y cuántos de luna nueva.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
15. El docente presenta imágenes de las distintas etapas de la germinación para que los alumnos copien y nombren las distintas partes de una planta en dichas fases.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
LENGUA:				
16. El maestro lee un cuento y solicita a sus alumnos que en forma individual enumeren los personajes, discriminando principales y secundarios.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
17. Se requiere a los alumnos que redacten individualmente una crónica escrita de un partido del fin de semana	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

Teorías y prácticas de la enseñanza

(fútbol, básquet bol, tenis, voleibol, etc.) con la guía/ orientación del maestro.				
18. El maestro demanda que, en pequeños grupos, se complete un listado de conectores temporales (previos, simultáneos, posteriores, repetición, oposición) encontrados en un texto.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
19. Se brindan algunos textos para que los alumnos, en forma individual, identifiquen su género (cuentos, poemas, avisos, recetas o cartas).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
20. El docente lee un cuento con final abierto y requiere que los alumnos redacten en grupo dos desenlaces diferentes.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

Le propondremos en esta etapa final de la encuesta dos situaciones de aula.

- 10) Situación de aula 1: “En una clase de lectura comprensiva de un cuento, el/la docente propone como cierre a todo el curso que el grupo responda por escrito una serie de preguntas sobre el texto leído”

Este curso cuenta con un alumno con **discapacidad intelectual (S. Down)**, integrado/incluido en el 1º ciclo de una escuela primaria común de la Ciudad de Buenos Aires.

De las siguientes estrategias de enseñanza que se mencionarán a continuación, para el cierre de la actividad, cuál considera ud. que es la más adecuada para la atención de este alumno en particular. **Marque sólo una opción.**

1 <input type="checkbox"/>	Que trabaje con sus compañeros en pequeño grupo.
2 <input type="checkbox"/>	Que responda las preguntas individualmente con la maestra integradora a su lado.
3 <input type="checkbox"/>	Responda a un cuestionario individual con menos preguntas.
4 <input type="checkbox"/>	Responda al cuestionario, para todos, con ayuda de un compañero.
5 <input type="checkbox"/>	Que permanezca sentado al lado del escritorio de la maestra para recibir las ayudas de su parte.
6 <input type="checkbox"/>	Le facilita una secuencia gráfica temporal del cuento para responder al cuestionario para todos.
7 <input type="checkbox"/>	Le propone actividades diversas individuales para resolver en forma oral.
8 <input type="checkbox"/>	Le solicita que el alumno pase al pizarrón y escriba las respuestas con ayuda de sus compañeros.
9 <input type="checkbox"/>	Llevar el cuestionario a su casa para completarlo con familia.

- 11) Situación de aula 2: “En una clase de aplicación de la propiedad asociativa en la suma y resta el docente presenta como actividad de cierre una situación problemática y solicita al grupo que la resolución la realicen en pequeños grupos”

Este curso cuenta con un alumno con **dificultades de aprendizaje** en el área del lenguaje hablado y escrito, integrado/incluido en el 2º ciclo de una escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires.

De las siguientes estrategias de enseñanza para el cierre de la actividad que se mencionarán a continuación, cual considera ud. que es la más adecuada para la atención de este alumno en particular. **Marque sólo una opción.**

Teorías y prácticas de la enseñanza

1 <input type="checkbox"/>	Que lo resuelva con un compañero.
2 <input type="checkbox"/>	Que integre un grupo a elección para su resolución.
3 <input type="checkbox"/>	Que se siente al lado del escritorio de la maestra si necesita ayuda.
4 <input type="checkbox"/>	Que trabaje con material concreto en su mesa manipulándolo.
5 <input type="checkbox"/>	Que lleve la tarea a su casa y la resuelva.
6 <input type="checkbox"/>	Que explique oralmente el enunciado del problema con material concreto para que luego simbolice la operación e indique el resultado.
7 <input type="checkbox"/>	En la puesta común final de los trabajos, en forma oral, el docente le formula preguntas para llegar a las conclusiones del problema planteado.
8 <input type="checkbox"/>	Que la maestra integradora lo andamie en la resolución del problema.
9 <input type="checkbox"/>	Que trabaje con material concreto en su mesa, y el docente le formule preguntas.
10 <input type="checkbox"/>	Que responda a una serie de preguntas que lo guíen hacia el resultado final.

Muchas gracias por su participación!!!



VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO “TÍTULO SIN DETERMINAR”

Sometido el cuestionario a la valoración de jueces, bajo mi criterio, relaciono los puntos fuertes y puntos débiles extraídos de la evaluación realizada:

Puntos fuertes:

- Las diversas dimensiones, que componen el instrumento, recogen ítems que abarcan los aspectos fundamentales.
- La redacción y selección de los ítems es bastante adecuada.
- El contenido y la forma son asequibles a los participantes en la investigación.
- La redacción de los ítems es breve y concisa.
- El modo de proceder en las respuestas es fácil y no precisa de opiniones de otras personas.
- Las preguntas no inducen a respuestas inequívocas.

Puntos débiles:

- Es aconsejable que se incluya el título de la investigación y, en las instrucciones de elaboración del cuestionario, destaque además el alcance real del estudio (implicaciones derivadas), el tiempo de realización, anonimato, etc.
- La respuesta a los ítems, según se formule, puede contestarse mejor: ejemplo pregunta 9, opción “No sabe/No contesta”. Al tratarse de una escala *tipo likert* puede situar esta opción entre el grado de acuerdo y desacuerdo, como opción 3 y no representada numéricamente por 9.
- Los ítems pueden expresarse de un modo más claro: ejemplo ítem 10 “Le facilita una secuencia gráfica temporal del cuento para responder al cuestionario para todos”. ¿Quién facilita? Entiendo que es el Docente. Reformule éste y otros ítems que no se entienden bien.
- Diversas consideraciones, que podrían mejorar la presentación del instrumento, se presentan a lo largo del cuestionario. Es recomendable, para futuros trabajos, que recoja criterios como la claridad, pertinencia y relevancia de los ítems para la validación del cuestionario.
- No existe el compromiso con los participantes, si lo desean, de facilitarles mayor información sobre la investigación.

Realizadas las consideraciones oportunas, considero que el cuestionario reúne los criterios de claridad, pertinencia y relevancia que aconsejan su utilización para el objetivo perseguido en la investigación.

Juez: Dr. Tomás Izquierdo Rus
Profesor del Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Murcia

Prof. Dr. Tomás Izquierdo Rus
Dpto. de Método de Investigación
y Diagnóstico en Educación
Universidad de Murcia

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Campus Universitario de Espinardo. 30100 Murcia
T. 868 88 4202 – F. 868 88 8202 – www.um.es/depmide/

Encuesta definitiva

<p><i>PROGRAMA DE DOCTORADO UNIVERSIDAD DE MURCIA - 2015</i></p>	<p>Nº FORMULARIO</p>
--	----------------------

ENCUESTA DIRIGIDA A DOCENTES DE PRIMARIA QUE HAYAN TRABAJADO EN ESCUELAS PÚBLICAS DURANTE LA DÉCADA 2003-2012.

PRESENTACION

El objetivo de este cuestionario es conocer las diversas situaciones educativas en las **aulas primarias de educación común y de las escuelas de recuperación de la Ciudad de Buenos Aires** entre los años 2003-2012, desde la percepción de los docentes que hayan impartido clases en el nivel primario durante dicho período de tiempo.

Para ello le pedimos que responda a las preguntas desde su experiencia en la enseñanza. No hay respuestas "correctas" o "incorrectas". Su opinión es extremadamente importante para nuestro objetivo. La información recogida es confidencial. Gracias por su colaboración.

INSTRUCCIONES

Para responder a las preguntas:

- 1) Lea atentamente la pregunta.
- 2) Conteste siguiendo la numeración.
- 3) Marque con una cruz (X) el casillero de la opción elegida.
- 4) En caso de modificar su respuesta borre o tache completamente
- 5) Por favor responda **todas** las preguntas.

DATOS DEL DOCENTE

1) Edad (en años cumplidos)

1 <input type="checkbox"/>	Menos de 25 años
2 <input type="checkbox"/>	26-35
3 <input type="checkbox"/>	36-45
4 <input type="checkbox"/>	46-55
5 <input type="checkbox"/>	56 y más

2) ¿Cuál es su situación de revista en el cargo docente que ocupa/ó en la escuela?

1 <input type="checkbox"/>	Titular
2 <input type="checkbox"/>	Interino
3 <input type="checkbox"/>	Suplente

Teorías y prácticas de la enseñanza

3) Sexo

1 <input type="checkbox"/>	Masculino
2 <input type="checkbox"/>	Femenino

4) En qué tipo de escuela enseñó en la década 2003-2012?:

1 <input type="checkbox"/>	Primaria común
2 <input type="checkbox"/>	Primaria recuperación
3 <input type="checkbox"/>	Ambas

5) ¿Qué título docente posee?

1 <input type="checkbox"/>	Maestro Nacional Normal	
2 <input type="checkbox"/>	Profesor de enseñanza primaria	
3 <input type="checkbox"/>	Profesor de Materias especiales	
4 <input type="checkbox"/>	Otro título docente	Especificar cual:.....

6) ¿Durante el período mencionado (2003-2012), realizó cursos, carreras o especializaciones para la actualización profesional?

1 <input type="checkbox"/>	SI	CONTINUE
2 <input type="checkbox"/>	NO	Pase a pregunta...8

7) Indique el/ los tipos de cursos o carreras realizados durante el periodo? **Respuesta múltiple. Puede consignar una o más opciones según corresponda.**

1 <input type="checkbox"/>	Cursos
2 <input type="checkbox"/>	Carrera de 2 - 4 años
3 <input type="checkbox"/>	Carrera de más de 4 años
4 <input type="checkbox"/>	Postítulo
5 <input type="checkbox"/>	Otros

8) ¿Ha realizado Ud. alguna formación/capacitación en relación al tema de integración/inclusión en el período 2003-2012?

1 <input type="checkbox"/>	SI	Especificar cual:.....
2 <input type="checkbox"/>	NO	Continúe

SITUACIONES DE AULA / ENSEÑANZA

- 9) A continuación le presentamos estrategias para el abordaje de contenidos correspondientes a distintas disciplinas curriculares. Queremos conocer con qué modalidad de trabajo Ud. acuerda. Se trata de una clase de escuela primaria común y/o de recuperación en la cual el maestro propone las siguientes actividades. **(Para responder, en cada ítem o situación de enseñanza marque con una cruz la opción que mejor represente su opinión en una escala de NUNCA, A VECES, FRECUENTEMENTE, SIEMPRE**

	NUNCA	A VECES	FRECUENTEMENTE	SIEMPRE
MATEMATICAS:				
1. Con la consigna "es duplo de", el alumno en forma individual debe vincular dos columnas de 5 números cada una.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
2. En una clase de fracciones equivalentes, los alumnos representan con papel glasé: $1/2$, $2/4$, $3/6$, luego el docente pregunta qué observan al superponer los tres papeles logrados. Orienta a observar la relación que existe entre los tres numeradores y los denominadores entre sí.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
3. Se propone a los alumnos problemas de suma y resta, en pequeños grupos deben elaborar el enunciado.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
4. A partir de ejercicios de matemática resueltos por otros alumnos se los distribuye en pequeños grupos, se propone que los revisen, señalen los errores fundamentando la corrección.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
5. Se presenta un juego para realizar en pequeños grupos, los alumnos deben descubrir "cuál es el número de 4 cifras que pensó el grupo oponente".	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
CIENCIAS SOCIALES:				
6. Los alumnos en pequeños grupos consultan enciclopedias y libros para indagar acerca de cuáles fueron las principales profesiones y oficios en la época de la colonia.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
7. Luego de una explicación sobre el Congreso de Tucumán de 1816 se dicta a los alumnos una síntesis para que quede registrada en los cuadernos.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
8. A partir de un video sobre las estaciones del año, se induce a indagar sobre temperaturas, vestimenta y horarios de salida/puesta del sol en cada una de ellas. Se propone completar un cuadro de doble entrada donde se comparan las 4 estaciones.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

Teorías y prácticas de la enseñanza

9. Para investigar las causas que determinaron el acontecimiento de determinados hechos históricos, los alumnos deben formular preguntas en forma grupal.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
10. Se requiere que cada alumno individualmente marque sobre un mapa de la República Argentina la distribución de los pueblos originarios.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
CENCIAS NATURALES:				
11. Se orienta la construcción de un estetoscopio, entre pares, con una goma y embudo pequeño. Luego se alienta a que cada uno escuche los latidos del corazón de su compañero y que respondan acerca del uso del estetoscopio y en qué situaciones se utiliza.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
12. Se dialoga con los alumnos sobre los procesos del agua, se propone que se reúnan en pequeños grupos con diversos recursos, (libros, enciclopedias, PC) e indaguen sobre la temática propuesta, luego en una puesta en común expliquen con sus palabras “el agua que está en el interior de la Tierra se encuentra en forma de vapor”.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
13. Se promueve una discusión en grupos, para enumerar los elementos que se necesitan para encender un fuego en un campamento y qué es necesario hacer para avivarlo.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
14. Se propone buscar en un calendario de los meses de abril y mayo, cuántos días hay de luna llena y cuántos de luna nueva.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
15. Se presentan imágenes de las distintas etapas de la germinación para que los alumnos copien y nombren las distintas partes de una planta en dichas fases.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
LENGUA:				
16. Se lee un cuento y se solicita a los alumnos que en forma individual enumeren los personajes, discriminando principales y secundarios.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
17. Se requiere a los alumnos que redacten individualmente una crónica escrita de un partido del fin de semana (fútbol, básquet bol, tenis, voleibol, etc.) con la guía/ orientación del maestro.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
18. Se pide que, en pequeños grupos, se complete un listado de conectores temporales (previos, simultáneos, posteriores, repetición, oposición) encontrados en un texto.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
19. Se brindan algunos textos para que los alumnos, en forma individual, identifiquen su género (cuentos, poemas,	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

Teorías y prácticas de la enseñanza

avisos, recetas o cartas).				
20. Se lee un cuento con final abierto para que los alumnos redacten en grupo dos desenlaces diferentes.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

Le propondremos en esta etapa final de la encuesta dos situaciones de aula.

- 10) Situación de aula 1: “En una clase de lectura comprensiva de un cuento, la docente propone como cierre a todo el curso que el grupo responda por escrito una serie de preguntas sobre el texto leído”

Este curso cuenta con un alumno con **discapacidad intelectual (S. Down)**, integrado/incluido en el 1º ciclo de una escuela primaria común de la Ciudad de Buenos Aires.

De las siguientes estrategias de enseñanza que se mencionarán a continuación, para el cierre de la actividad, cual considera Ud. que es la más adecuada para la atención de este alumno en particular. **Marque sólo una opción.**

1 <input type="checkbox"/>	Que trabaje con sus compañeros en pequeño grupo (aprendizaje cooperativo).
2 <input type="checkbox"/>	Que responda las preguntas individualmente con la maestra integradora a su lado.
3 <input type="checkbox"/>	Responda a un cuestionario individual con menos preguntas.
4 <input type="checkbox"/>	Responda al cuestionario, para todos, con ayuda de un compañero.
5 <input type="checkbox"/>	Que permanezca sentado al lado del escritorio de la maestra para recibir las ayudas de su parte.
6 <input type="checkbox"/>	Le facilita una secuencia gráfica temporal del cuento para responder al cuestionario para todos.
7 <input type="checkbox"/>	Le propone actividades diversas individuales para resolver en forma oral.
8 <input type="checkbox"/>	Le solicita que el alumno pase al pizarrón y escriba las respuestas con ayuda de sus compañeros.
9 <input type="checkbox"/>	Llevar el cuestionario a su casa para completarlo con familia.
10 <input type="checkbox"/>	Que el alumno responda a preguntas formuladas siguiendo las pautas de Lectura Fácil

- 11) Situación de aula 2: “En una clase de aplicación de la propiedad asociativa en la suma y resta el docente presenta como actividad de cierre una situación problemática y solicita al grupo que la resolución la realicen en pequeños grupos”

Este curso cuenta con un alumno con **dificultades de aprendizaje** en el área del lenguaje hablado y escrito, integrado/incluido en el 2º ciclo de una escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires.

De las siguientes estrategias de enseñanza para el cierre de la actividad que se mencionarán a continuación, cual considera Ud. que es la más adecuada para la atención de este alumno en particular. **Marque sólo una opción.**

1 <input type="checkbox"/>	Que lo resuelva con un compañero (tutoría entre iguales).
2 <input type="checkbox"/>	Que integre un grupo a elección para su resolución.
3 <input type="checkbox"/>	Que se siente al lado del escritorio de la maestra si necesita ayuda.
4 <input type="checkbox"/>	Que trabaje con material concreto en su mesa manipulándolo.
5 <input type="checkbox"/>	Que lleve la tarea a su casa y la resuelva.
6 <input type="checkbox"/>	Que explique oralmente el enunciado del problema con material concreto para que luego simbolice la operación e indique el resultado.
7 <input type="checkbox"/>	En la puesta común final de los trabajos, en forma oral, el docente le formula preguntas para llegar a las conclusiones del problema planteado.
8 <input type="checkbox"/>	Que la maestra integradora lo andamie en la resolución del problema.
9 <input type="checkbox"/>	Que trabaje con material concreto en su mesa, y el docente le formule preguntas.
10 <input type="checkbox"/>	Que responda a una serie de preguntas que lo guíen hacia el resultado final.

Muchas gracias por su participación!!!

Anexo 2. Entrevista a funcionarios

ENTREVISTA A FUNCIONARIOS A CARGO DE GESTIÓN INSTITUCIONAL EN EL MARCO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES EN EL PERÍODO 2003-2012

EDUCACIÓN PRIMARIA COMÚN Y DE RECUPERACIÓN

TEMA: Las teorías y las prácticas de enseñanza en relación a las necesidades educativas de los alumnos de escuelas primarias, comunes y de recuperación, de la Ciudad de Buenos Aires, en el período 2003-2012.

Buenas tardes/días/noches ante todo le agradezco la voluntad de colaborar con esta entrevista y la disposición de su tiempo para ello. Tal como le comenté en el contacto previo, el motivo de la entrevista es dialogar con usted acerca de su experiencia en el cargo de gestión institucional que ejerció en el período 2003-2012 en el ámbito del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, en relación a cómo se enseñaba a los alumnos con diferentes necesidades educativas en las escuelas primarias comunes y de recuperación.

Garantizo el absoluto anonimato, a menos que usted me autorice a nombrarlo en el momento del análisis de los datos.

Finalmente quiero que sepa que lo que usted me informe será de gran valor y riqueza para el análisis y comprensión del objeto de estudio de la investigación que estoy llevando a cabo en el marco de la tesis doctoral en la Universidad de Murcia, España.

ACERCA DE LA TRAYECTORIA Y FORMACIÓN DEL ENTREVISTADO

Nombre y apellidos. (podrá optar por el anonimato)

Títulos.

Cargo de gestión que ocupó en el período 2003-2012.

Tiempo de ejercicio en ese cargo.

Trayectoria profesional.

Formación y experiencia profesional en el ejercicio de la docencia: nivel de enseñanza, tipo de tarea, años de antigüedad.

ACERCA DE SU ROL COMO FUNCIONARIO

¿Recuerda cuáles eran las tareas desempeñadas por Ud. en relación a su rol como funcionario en términos generales en esa época?

¿Podría Ud. describir las tareas que desempeñaba en relación a su rol en el marco específico de las escuelas primarias, comunes y/o de recuperación, de la Secretaría / Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires?

Dado su rol seguramente participaba de encuentros de trabajo a nivel de gestión educativas, ¿recuerda los temas de agenda más frecuentes en dichas reuniones, variaban según los participantes fueran:

- Miembros de su equipo o colaboradores.
- Otros funcionarios de gestión.
- Autoridades del área educativa.
- Equipos de supervisores.
- Equipos directivos de las escuelas.
- Grupos de maestros.
- Grupos de padres.
- Miembros de las asociaciones de cooperadoras?

¿En su función debía de visitar escuelas?, en esos casos, ¿recuerda cuál era la actitud de los directivos frente a su llegada al establecimiento?

¿En sus visitas a las escuelas tuvo oportunidad de visitar y/o, dialogar:

- Con directores?
- Con maestros?
- Puede describir alguna situación de aula, relatar alguna anécdota?
- Con integrantes de los equipos inter-profesionales?
- Con alumnos?
- Con padres?
- Con otros miembros de la comunidad educativa?

Habiendo tenido posibilidades de dialogar con los actores de la institución escuela, ¿recuerda cuáles fueron los temas más frecuentes que se planteaban en esas ocasiones?

¿Tuvo ocasión de intervenir desde su rol en procesos de integración de niños con n.e.e.?, en esos casos, ¿recuerda qué pautas de ingreso, seguimiento y eventual egreso estuvieron establecidas en la integración de ese niño desde la escuela especial a la escuela común y/o viceversa?

Seguramente en su experiencia hubo casos en los que la integración/inclusión no fue exitosa, ¿podría indicar, a su juicio, los obstáculos más frecuentes que coadyuvaban al fracaso de la integración/inclusión de ese niño, desde la escuela de recuperación a la escuela primaria común?

En su experiencia, ¿cuál era la actitud de las escuelas primarias que realizaban integración/inclusión de niños con n.e.e.? ¿Puede dar ejemplos?

¿Cuáles eran los fundamentos en los proyectos institucionales de las escuelas primarias en términos de atención a las necesidades educativas de los alumnos?

¿Cuáles eran los requerimientos institucionales de las escuelas primarias que realizaban integración/inclusión de niños?

¿Y en los proyectos curriculares de las escuelas primarias en términos de atención a las necesidades educativas de los alumnos?

¿En qué consistían los proyectos de clase de una escuela primaria en términos de atención a las necesidades educativas de los alumnos?

¿Durante su gestión recuerda cuáles fueron los estilos de enseñanza de los maestros, más frecuentes en las aulas de las escuelas primarias comunes y de recuperación?

¿Cuál es su opinión acerca de la respuesta educativa, en términos de enseñanza, de los maestros en las aulas en la atención a la diversidad de los alumnos?
¿Recuerda algún ejemplo?

¿Qué corrientes teóricas de enseñanza se privilegiaban sobre otras en las aulas de las escuelas primarias? ¿Eran las mismas o distintas según fuera en escuelas comunes o de recuperación?

¿En su experiencia cuáles eran los criterios de evaluación que fundamentaban la acreditación y promoción de un alumno integrado/incluido en la escuela común?
¿Y en las escuelas de recuperación para sus alumnos?

Parte de su función seguramente fue evaluar y proponer acciones de capacitación para los equipos docentes: supervisores, directores y maestros de escuelas primarias comunes y de recuperación que llevaban a cabo proyectos de integración/inclusión, ¿pudo relevar temáticas solicitadas por dichos equipos, cuáles fueron? ¿Se pudo dar respuesta a lo solicitado?

¿Recuerda cómo se implementaron las áreas de capacitación a los docentes que integraban/incluían a niños con n.e.e.?

¿Recuerda qué canales de comunicación se utilizaron para difundir la nueva Ley de Educación Nacional del 2006, regida por el principio de la inclusión? ¿Desde su función, Ud. participó en el diseño o gestión de esa difusión? ¿Cómo evalúa la estrategia implementada para hacer conocer dicha Ley? ¿Cuál es su fundamento?

¿A partir de su experiencia y de la implementación de la nueva Ley que avalaba un cambio de paradigma de la integración a la inclusión se percibieron modificaciones en el orden institucional o de aulas con los maestros en el momento de enseñar? ¿Cuáles? ¿Puede describir y valorar esos cambios? ¿De no haberse producido, cómo se explica esta situación?

¿Desea expresar, comentar algo más a la entrevista? Muchas gracias