

Atención a las diferencias individuales y grupales en el aula: intervenciones inclusivas de educación especial en la escuela común

Directora: Master Beatriz Curtino

Co-directora: Prof. Edith Moroni

Investigadores: Mgter. Luis Le Gall

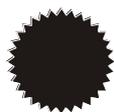
Mgter. Silvia Soria



Secretaría de Investigación y Postgrado

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES



EDITORIAL UNIVERSITARIA DE MISIONES

San Luis 1870

Posadas - Misiones – Tel-Fax: (03752) 428601

Correos electrónicos:

edunam-admini@arnetbiz.com.ar

edunam-direccion@arnetbiz.com.ar

edunam-produccion@arnetbiz.com.ar

edunam-ventas@arnetbiz.com.ar

Colección: Edición Especial

Coordinación de la edición: Claudio Oscar Zalazar

Armado de interiores: Amelia E. Morgenstern

Corrección: Liliana E. Coutto

ISBN 978-950-579-162-0

Impreso en Argentina

©Editorial Universitaria

Curtino, Beatriz Teresa y otros.

Atención a las diferencias individuales y grupales en el aula: intervenciones inclusivas de educación especial en la escuela común. 1a ed. Posadas: EDUNaM. Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones, 2010.

112 p.; 30x21 cm.

ISBN 978-950-579-162-0

1. Educación Especial. 2. Necesidades Educativas Especiales. I. Título

CDD 371.9

Fecha de catalogación: 28/05/2010

Los autores

Beatriz Teresa CURTINO

beatrizcurtino@hotmail.com.

Graduada de Técnica en Investigación Socioeconómica de la UNaM y Master Universitario en Educación Social y Animación Sociocultural. Universidad de Sevilla. 2001. Título obtenido con Matrícula de Honor.

Actualmente Prof. Adjunta de Metodología de la Investigación Social II y Jefe de trabajos prácticos de Metodología y Técnica de Investigación Social de la UNaM y docente del módulo de metodología y taller de tesina en el Programa de Articulación en Educación.

Investigadora independiente, Categoría II del Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación.

Directora de proyectos de investigación, Dirección y jurado de tesis de grado y postgrado.

Presidente del Centro de Estudios Municipales y Provinciales de Misiones.

Publicación de Ponencias de investigaciones académicas con referato e ISBN, artículos periodísticos varios, Tabla de Mortalidad Infantil de la provincia de Misiones, artículos en publicaciones de nivel internacional con referato e ISBN y libro de cátedra.

Edith Azucena MORONI

La Prof. Edith Azucena Moroni ha sido fundadora de la carrera de Educación Especial de la F.H. y C.S. de la Universidad Nacional de Misiones. Se desempeñó como Profesora, entre otras materias, de Pedagogía Especial e Investigadora con Categoría II del Programa de Incentivos para la Investigación. Dictó numerosos cursos para docentes comunes y especiales, formó docentes investigadores y participó en Congresos Nacionales e Internacionales de la especialidad con ponencias de su autoría y publicó numerosos trabajos en revistas especializadas y libros en la Editorial de la Universidad Nacional de Misiones, Argentina y en la Universidad de Montemorelos, Méjico, donde dicta clases en la Maestría de Educación. Actualmente se encuentra jubilada, haciendo trabajos como voluntaria en integración educativa, en la ciudad de Posadas, Misiones.

Luis Justo LE GALL

Master en Gestión y Administración de Programas Sociales (UNaM). Especialista en Didáctica y Currículum (UNNE-UNaM-UNF). Profesor en Educación Diferenciada (UNaM). Maestro Normal Nacional (Escuela Normal Mixta EE. UU. del Brasil).

Profesor Regular de la Universidad Nacional de Misiones: Titular Exclusiva de las cátedras: Práctica Profesional Docente y Tecnológica, Planeamiento Educativo y Didáctica Especial, pertenecientes al Profesorado en Educación Especial de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNaM).

Investigador independiente, Categoría III del Programa de Incentivos a la Investigación de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación.

Director de Programas y Proyectos de la Secretaria de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Orientador y Director de Tesis en la Maestría en Gestión Educativa de la Universidad Nacional de Itapúa, Encarnación, Paraguay y de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria (UNNE-UNaM- UNF-UNSE).

Ex Maestro de Grado, Vice Director y Director de Escuelas Comunes y Centros de Educación Integral, de formación de operarios, técnicas, de Frontera y de Jornada Completa en la provincia de Misiones.

Ex Supervisor Escolar Titular Zonal del Consejo General de Educación de Misiones: Supervisor Jefe de Escuelas y Servicios de Educación Especial de Misiones.

Ex Consultor del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUDE), asistente técnico pedagógico de Proyecto Joven en la región y de la Organización de Estados Americanos (OEA) para Escuelas Secundarias Productivas de la provincia de Misiones.

Ex Director de la Carrera de Educación Especial; Consejero Departamental y Consejero Suplente del Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Silvia Alicia SORIA

Magister en Ciencias de la Educación (UTIC). Profesora en Educación Diferenciada (UNaM). Postítulos: Especialización en aprendizajes colaborativos en entornos virtuales (FCE- UNaM), Especialización en Higiene y Seguridad laboral en la institución educativa (Instituto de Formación Docente N° 1).

Jefa de Trabajos Prácticos Regular Semiexclusiva de la Universidad Nacional de Misiones, de las cátedras: Análisis Psicológico de la Práctica Educativa y Práctica Profesional Docente y Tecnológica, del Profesorado en Educación Especial de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Investigadora Categoría IV del Programa Nacional de Incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación.

Co-Directora de Programas y Proyectos de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNaM).

Maestra de Grado Titular del Servicio de Educación Especial y Capacitación para el Trabajo N°1 del Consejo General de Educación de la Provincia de Misiones.

Profesora responsable del dictado de Lengua de Señas Argentinas del Proyecto Idiomas de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNaM).

Ex Profesora Asociada de la cátedra Psicología Educativa del Profesorado en Educación Diferenciada de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNaM).

Ex Profesora Adjunta y Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra Lengua de Señas Argentina del Área de Idiomas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNaM).

Ex Consejera Directiva Titular y Suplente del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNaM).

Agradecimiento

Un especial agradecimiento al personal directivo y docente de la Escuela Común N°464 y al Núcleo Educativo del Nivel Inicial N°1 NENI de Posadas. Misiones por la disposición a ser los protagonistas y que, con sus voces, hicieron posible esta investigación.

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1	
Sistema educativo: la escuela inclusiva	13
CAPÍTULO 2	
Paradigmas y marcos teóricos empleados por la Cátedra	23
Los paradigmas: hacia una teoría crítica de la enseñanza.....	25
El paradigma cientificista o positivista	25
El paradigma hermenéutico o interpretativo	25
El paradigma crítico o sociocrítico.....	25
Las representaciones: prácticas y representaciones sociales	28
CAPÍTULO 3	
Organización y modo de operar de la Cátedra Práctica Profesional, Docente y Tecnológica	31
Contexto y textos curriculares de las prácticas.....	33
Escenarios, actores y vínculos de las prácticas.....	35
CAPÍTULO 4	
Características y situación de la educación a nivel nacional y provincial E instituciones educativas en las que se realizan las prácticas.....	39
Características y situación de la educación a nivel nacional y provincial	41
Del contexto al texto de las organizaciones	46
Escuela Provincial N° 464 “Almirante Guillermo Brown”	48
Núcleos educativos del Nivel Inicial (NENI) N° 1	51
CAPÍTULO 5	
Procesos de teorización: narración	55
El proceso de teorización	57
Narración	58
Formación del docente crítico, participativo y colaborativo	58
Reconocimiento del contexto y sus actores	61
Construcción del vínculo y rol profesional.....	64
Conformación y quehacer en pareja pedagógica	67
CONCLUSIÓN.....	75
BIBLIOGRAFÍA	81
ANEXOS	87
Instrumentos de registros de prácticas: Formularios aplicados a docentes y residentes. Programas y formularios Jornadas Evaluativas. Normas para la presentación de la monografía de análisis de las prácticas.	

“...hay que empezar a enseñar desde el punto donde se encuentra el niño, no hay otro punto desde donde empezar, pero con niños distintos, tenemos que empezar desde sitios diferentes”

Michael Stubbs

INTRODUCCIÓN

Desde el Sistema Educativo Argentino, emergente en el año 1993, por la aplicación gradual y paulatina de la Ley Federal de Educación N° 24.195 y posteriormente con la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, la formación docente constituye un factor de primer orden para desarrollar una oferta educativa de calidad para todos los alumnos y en particular para los caracterizados como especiales (NEE), en el marco de un sistema educativo inclusivo e integrado.

La Cátedra de “Práctica Profesional Docente y Tecnológica” (PPDyT) del Profesorado en Educación Especial de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS), de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), en este contexto y visualizando las prácticas educativas de formación como una práctica social y desde una perspectiva antropológica de la educación, abordando las necesidades educativas de las personas y de las comunidades en sus contextos específicos, instituye a partir de 1998 una particular forma de residencia de los docentes en formación, efectuando prácticas en la escuela común.

Las prácticas de referencia se enmarcaron en el Proyecto de Extensión: “Atención a las Diferencias Individuales en la escolaridad común” (Proyecto ADI/98); con la finalidad de que uno de los objetivos a cumplir en las residencias fuera el de la atención a la diversidad dentro del aula, basadas en la conformación de parejas pedagógicas: **docente común-residente especial**. El/la practicante y el/la docente se ocupan de todos los alumnos y en particular de aquellos niños que presentan necesidades de atención personalizada y/o educativas especiales (NEE), en el contexto y desarrollo del proyecto curricular áulico.

La experiencia efectuada y registrada a través de distintos medios y actores, en función de sus resultados, crean la necesidad de sistematizar y teorizar acerca de esta modalidad de atención a las diferencias individuales y grupales en el aula, a los efectos de validar y teorizar acerca de las prácticas educativas, en atención a las individualidades de los educandos en el marco de la educación común con los aportes de la educación especial, por medio de la estrategia de parejas pedagógicas: **docente común-docente especial**, tendientes a la construcción colectiva y solidaria de la escuela inclusiva en nuestro sistema educativo.

En función del objetivo propuesto se describirá:

- **Sistema educativo: la escuela inclusiva:** en este capítulo se desarrolla el nuevo rol que debe asumir la escuela común: convertirse en escuela inclusiva, a partir de la Ley Federal de Educación. Se incorporan nuevos conceptos como inclusión, diversidad, necesidades educativas especiales, adaptaciones curriculares. Ante esta nueva situación se describe el problema que se genera en las instituciones escolares: la atención a la diversidad dentro del aula. En este apartado se describe la respuesta ofrecida por la Cátedra y el Proyecto de Extensión ADI: atender a la diversidad dentro del aula con la intervención de pareja pedagógica docente común-docente especial, actuando conjuntamente.
- **Paradigmas y marcos teóricos empleados por la Cátedra:** se desarrollan cuáles son los paradigmas y sustentos teóricos en función de los que fijan los objetivos y contenidos de la Cátedra y el Proyecto de Extensión de referencia.

- **Organización y modo de operar de la Cátedra PPDyT:** en función del Capítulo anterior se explicita cual es la modalidad con la que se desarrolla la Cátedra, contenido, acciones, estrategias y evaluación.
- **Características y situación de la educación a nivel nacional y provincial e instituciones educativas en las que se realizan las prácticas:** en este Capítulo se describe y analizan las características del contexto en el cual se desarrollan las prácticas, teniendo como tal el sistema educativo nacional y provincial y las instituciones en las que se efectúan las residencias.
- **Proceso de teorización: Narración**

El proceso de validación y teorización propuesto para esta investigación con la metodología de la teoría fundamentada en los datos se efectúa en cuatro instancias:

- **Formación del docente crítico, participativo y colaborativo.**
- **Preparación para las residencias: reconocimiento del contexto.**
- **Construcción del vínculo y rol docente.**
- **Conformación y quehacer en pareja pedagógica.**

- **Conclusión**

En este Capítulo se efectúa el cierre del proceso de teorización efectuado desde la narración de la experiencia de pareja pedagógica **docente orientadora-residente especial** para la propuesta de pareja pedagógica **docente común-docente especial**, atendiendo la diversidad del alumnado en el aula de la escuela común.

- **Anexos**

En el anexo se presenta material complementario que podrá ser consultado para ampliar algunos antecedentes citados, elementos de la experiencia e instrumentos de relevamiento de información.

Se incluye la producción de papers referidos al proyecto, presentados en distintos eventos.

“Atención a las diferencias individuales y grupales en el aula: intervenciones inclusivas de educación especial en la escuela común”

CAPÍTULO 1

Sistema educativo: la escuela inclusiva

Sistema educativo: la escuela inclusiva

La función social específica de la escuela es la distribución equitativa de contenidos, saberes, experiencias, valores, actitudes para todos los educandos, a fin de plasmar la igualdad de posibilidades y oportunidades que el sistema democrático, postula como derecho de la ciudadanía. Por lo manifestado, la organización escolar debe ser para todos y requiere del correlato de una fuerte transformación de la escuela argentina: de fuertes raíces homogeneizadoras hacia la aceptación de las diferencias individuales y la construcción de la escuela inclusiva. La realidad de la educación actual, el avance de la ciencia y la tecnología, nos obliga a hacer modificaciones educativas importantes en la práctica.

Hoy se reconoce en el ámbito internacional que los niños y niñas no aprenden ni se desarrollan de manera homogénea, no poseen las mismas aptitudes, ni las mismas capacidades, ni tienen las mismas condiciones de desarrollo por lo que todo un grupo, clase o grupo escolar, constituye ineludiblemente una diversidad y cualquier intento por homogeneizar los grupos resulta fallido.

El fracaso escolar, bajos rendimientos académicos y la sobreedad es producto de una compleja situación que no solo atañe al sistema educativo; un elevado porcentaje de los fracasos se le imputa a la denominada "hipótesis del déficit", atribuidas a dificultades individuales, que van desde trastornos psicológicos, orgánicos a condiciones de vida (como puede ser la pobreza), condiciones familiares (como pueden ser familias ensambladas, padres divorciados), las que llevarían irreductiblemente al fracaso, situación que se daría sobre todo en los sectores populares.

La falsa expectativa que genera la instalación de gabinetes psicopedagógicos en las escuelas facilita el ocultamiento del verdadero problema. Diagnosticar, rotular y estigmatizar es el instrumento legitimador del fracaso y la expulsión de muchos niños de la escuela. Diagnósticos que alivian conciencias y colocan responsabilidades en lo individual, no en lo colectivo, ni en el entramado ideológico de una escuela que aun no reconoce la necesidad de un cambio profundo que le permita dar respuestas a la sociedad de la cual emana.

La escuela actual debe convertirse en una institución abierta a la diversidad. Esto no consiste en tener un espacio físico para todos, sino en garantizar las condiciones y medios para que todos los niños y niñas aprendan y se desarrollen, facilitando las vías para alcanzar los objetivos más generales que se plantea el sistema educativo para el nivel dado y acorde al desarrollo científico-tecnológico.

En el siglo XX se inician cambios importantes en la Pedagogía, los profesionales empiezan a cuestionarse más ampliamente el origen constitucional y la incurabilidad de los trastornos y se abren caminos con más fuerzas en el campo de "deficiencia". Ciertamente, continuaban teniendo vigencia los datos cuantitativos proporcionados por los tests de inteligencia, pero a la vez se empezaban a tener en cuenta las influencias sociales y culturales que podían determinar un funcionamiento intelectual más deficiente. Se abrió paso la concepción de que la deficiencia podía estar motivada por la ausencia de estimulación adecuada, por procesos de aprendizajes incorrectos o por situaciones familiares inadecuadas.

Se cuestiona la idea de que la deficiencia se ubicaba solo en el niño o niña, y se comienza a percibir que el ambiente y las condiciones escolares también crean obstáculos al desarrollo de los alumnos y alumnas. Se comenzó a pensar en que no es el niño o la niña quien debe adecuarse a un sistema educativo preconcebido, a exigencias generales, únicas, rígidas de la institución escolar, sino que esta debe ofrecer variedad de opciones educativas que se adecuen a las necesidades y capacidades de cada educando.

En 1957 la Escuela de Ciegos de La Plata integra a sus primeros egresados en la Escuela Normal N° 3 de esa ciudad, generando las primeras acciones de integración de personas especiales a la escuela común.

La orientación de organismos internacionales ya aconsejaba la permanencia de niños con dificultades en la escuela común (UNESCO, 1968) y Argentina comenzaba a adecuar su política educativa a estos lineamientos.

Las estadísticas educativas muestran que se ha ido incrementando el porcentaje de niños escolarizados en América Latina, Blanco Guijarro, R. (1999), p. 55 manifiesta al respecto: *“el gran avance logrado en la cobertura universal en educación básica no se ha acompañado de respuestas eficientes de los sistemas educativos a las diferencias sociales, económicas, geográficas, lingüísticas, culturales e individuales, lo que ha conducido a un alto nivel de analfabetismo funcional, de repetición y ausentismo escolar. Esto afecta especialmente a los sectores sociales más desfavorecidos y genera una grave situación de inequidad”*.

La misma autora plantea la necesidad de vincular la equidad no solo a una igualdad de acceso sino a una educación de calidad y que hablar de educación de calidad implica dar respuesta a la diversidad.

La atención a la diversidad exige una mayor competencia e interacción profesional, proyectos educativos más complejos, capacidad de adaptar el currículo a las necesidades educativas de los alumnos y alumnas y también una mayor provisión de recursos de todo tipo, en un auténtico trabajo solidario entre la educación común y la educación especial. La alternativa es el trabajo mancomunado entre docentes de educación común y especial, en beneficio de la diversidad de alumnos que asisten a las instituciones educativas. Este es el desafío de la escuela actual.

La **inclusión** socio-educativa significa englobar al conjunto de la población, en particular la que requiera Educación General Básica (EGB), en el sistema educativo formal y/o no formal, para que tengan acceso al beneficio social, de carácter universal, obligatorio y gratuito.

En cambio la **exclusión** refiere a todas aquellas **condiciones** que permiten, facilitan o promueven que ciertos miembros de la sociedad sean apartados, rechazados o simplemente se le niegue la posibilidad de acceder a los beneficios de la institución educativa.

“La necesidad de proporcionar una educación para todos a lo largo de toda la vida ha de tener como objetivo fundamental incluir a los excluidos y alcanzar a los inalcanzables, es decir la educación inclusiva”. Blanco Guijarro, R. (1999), p.56.

La educación integradora y la escuela inclusiva deben garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de todos los alumnos/as, sin discriminaciones, prejuicios, barreras sociales, arquitectónicas, culturales, raciales, religiosas, étnicas, intelectuales, para ello cuenta con la autonomía, para decidir con la comunidad educativa: objetivos, estrategias, adaptaciones curriculares, innovaciones, ajustes y cambios organizacionales que faciliten y promuevan la inclusión socio-educativa.

En la provincia de Misiones, en el 2006, el Consejo General de Educación por Resolución 1069 aprueba un Plan de Regularización de los Aprendizajes (ver en anexo), que propone una estrategia educativa dirigida a niños y jóvenes con sobreedad, cuyo trayecto de formación en la Educación General Básica, por diferentes razones, no se ha desarrollado en el tiempo esperado; basados en el reconocimiento a las heterogeneidades del alumnado, situación frente a la cual el sistema debe adecuarse para atender las diferencias a los efectos de convertirse en una escuela inclusiva, entre sus considerandos el punto a) establece:

“Iniciar el camino hacia una escuela inclusiva en la que sea posible una educación de calidad y en equidad para todos: esto conlleva iniciar un proceso (la inclusión no es un estado ni un acontecimiento) para que, en el marco de un sistema educativo común, se respeten las diferencias, se combata la hegemonía cultural excluyente y se compense la desigualdad de oportunidades, de posibilidades y aprendizajes. De manera que todas las personas puedan

aprender juntas sin que sus condiciones personales, sociales y culturales sean consideradas motivos para su discriminación y exclusión”.

En el Marco de Referencia en alusión a la diversidad y su atención manifiesta:

“La búsqueda de una mayor equidad desafía a la educación; reconociendo la heterogeneidad de nuestras realidades como punto de partida y entendiendo a la diversidad como un elemento enriquecedor de los procesos educativos, constituye un desafío de búsqueda de variadas y pertinentes respuestas”.

El plan de referencia se fija como objetivo

- *Fortalecer la calidad y eficiencia educativa de la población escolar del sistema en el nivel básico que se encuentra en situación de sobreedad.*
- *Ofrecer atención que posibilite a los niños/as avanzar en su nivel de escolaridad y desarrollar sus competencias y actitudes para un mejor desenvolvimiento personal y social.*

Para el cumplimiento de estos objetivos se propone, en el Plan Asistir, capacitar a supervisores, directores y docentes; evaluar y acreditar los aprendizajes; efectuar un proceso de seguimiento y evaluación del proyecto.

La formación del profesorado en nuestro país está experimentando una evolución importante, tanto por los cambios teóricos-metodológicos como por las transformaciones del sistema educativo a partir de la aplicación de la Ley Federal de Educación N° 24.195/93, los acelerados cambios socio-culturales, y las demandas al servicio por parte de la población.

Las instituciones escolares, como cualquier otra organización, están sometidas a las presiones y requerimientos cambiantes del entorno. Adaptarse a ese entorno y responder a sus demandas son, precisamente, algunos de los propósitos ineludibles para las instituciones que desean actuar satisfactoriamente.

La adaptación y el ajuste continuo conllevan un ejercicio de análisis permanente de las prácticas docentes que ayudan a orientar de forma adecuada las soluciones que requiere cada situación en cada momento. Los cambios son imprescindibles. *“Las soluciones viejas suelen servir muy poco para las situaciones nuevas”.* Antúnez, S. (1994) p. 8.

Cuando se habla de condiciones, según Lo Vuolo, (1995), p. 15 se *“relaciona con significados como habilidades, capacidades, aptitudes; esto es, superar el campo del derecho para englobar todos los elementos que definen el “efectivo estado de situación” de los miembros de la sociedad”.*

Estos conceptos nos permiten hablar de la inclusión-exclusión de los sujetos con necesidades educativas especiales (NEE)¹. Diferentes estudios consideran que aproximadamente el 20 % de los alumnos de la escolaridad común presentan NEE. Considerando solo la sobreedad, datos recientes demuestran que en la Provincia de Misiones en el sistema educativo provincial posee una tasa de sobreedad del 34,05%².

Teniendo en cuenta que el concepto de NEE no incluye solo a los discapacitados, sino también a otros alumnos que por diferentes razones presentan problemas de aprendizaje. Los problemas de aprendizaje pueden tener diferentes orígenes o razones, como por ejemplo: su historia personal, educativa, diferencias culturales, provenir de ambientes marginales, que hace que estos alumnos requieran recursos, técnicas y apoyos especiales.

¹ Necesidades Educativas Especiales son “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 aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular”. Acuerdo Marco para la Educación Especial, Ministerio de Cultura y Educación. República Argentina (1998), p. 13.

² Anexo de Resolución N° 1069/06, correspondiente a un Plan elaborado por la Provincia para atender la diversidad, específicamente cuya causa es la sobreedad.

No solo el concepto de NEE suele ser un dilema sino que también presenta dificultades en la práctica, tanto en la identificación de los alumnos con NEE y el reconocimiento de las causas como la consecuente planificación y acción para la posible solución.

En respuesta a este desafío la cátedra: Práctica Profesional Docente y Tecnológica (PPDT) del Profesorado en Educación Especial, junto a su Departamento y la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FH y CS) perteneciente a la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), vienen realizando sistemáticamente, desde el año 1998, múltiples acciones tendientes a posicionar a los alumnos/as residentes y docentes participantes, en paradigmas y modelos de prácticas docentes³ que respondan satisfactoriamente al estado de la ciencia de la educación, la calidad académica y las demandas socio educativas del medio.

Desde estas prácticas orientadas a la gestión del nuevo Sistema Educativo Argentino, emergente desde el año 1993, por la aplicación gradual y paulatina de la Ley Federal de Educación, la formación docente constituye un factor de primer orden para desarrollar una oferta educativa de calidad para todos los alumnos y en particular los caracterizados como especiales (NEE), en el marco de un sistema educativo inclusivo e integrado.

Desde la Cátedra PPDT se visualizaron las prácticas educativas de formación como una particular práctica social y desde una perspectiva antropológica de la educación, abordando las necesidades educativas de las personas y de las comunidades en sus contextos específicos, efectivizando la inmersión educativa desde la acción, promoviendo el desarrollo humano y los derechos del ciudadano en el ámbito de las instituciones educativas públicas y privadas.

El análisis de las prácticas se efectuarán con un enfoque comprensivo, abierto a la realidad escolar y sus actores, con la técnica de reflexión-acción entre el alumnado en formación y los docentes en servicio, en el sentido de una teoría de la mediación cultural, del diálogo de los saberes prácticos, de la conformación de los vínculos y las redes del intercambio intergeneracional e intercultural, potenciando la formación del capital humano en el aprender haciendo; considerando que la formación docente continua y el aprender haciendo, son necesariamente complementarios.

Desde la Cátedra se han generado multiplicidad de prácticas educativas que se ejecutan en el marco de la asignatura, abarcando acciones que comprometen a la educación especial y común. En este marco, se recoge una vasta experiencia de conformación de parejas pedagógicas, que operan atendiendo a la diversidad; el/la residente de educación especial atendiendo junto con el/la docente a aquellos niños que presentan NEE, siempre en contexto áulico e institucional. Es decir, conformando pareja pedagógica docente común-residente educación especial. Estadísticas elaboradas por la Cátedra marca que aproximadamente el 20% de los alumnos matriculados en las escuelas donde se efectuaron las prácticas presentan NEE, dato que coincide con otros relevamientos.

En el año 1995, el Consejo General de Educación aprueba por Resolución N° 4402 un proyecto de Pareja Educativa docente común-docente diferenciada, que es implementado para el ciclo lectivo 1996, para ser aplicado en tres etapas: primero, segundo y tercer año en el grupo de origen, el proyecto fue presentado por docentes y directivos de la Escuela Especial N° 1, por inquietud de una escuela común para evitar el fracaso escolar.

La propuesta es de atender la diversidad, específicamente a niños que presenten NEE con o sin discapacidad, dicha atención se efectuará dentro del aula con un equipo conformado por un maestro de escuela común (Profesor de Enseñanza Elemental) y un maestro de escuela especial (Profesor de Enseñanza Diferenciada); entre sus considerandos se describe la forma en que realizarán el trabajo.

³ El concepto "prácticas docentes" abarca todas las acciones educativas.

“QUE los mencionados docentes trabajarán en forma conjunta en el aula, con la finalidad de sondear e implementar técnicas y estrategias innovadoras y subsanar las diferentes problemáticas que presentan los educandos en el transcurso del primer ciclo escolar”.

El proyecto se aplicó solo el primer año y no se volvió a repetir. Los actores involucrados realizaron una evaluación valorando la práctica, cuyos resultados no fueron difundidos. No obstante se indagó desde la investigación acerca de la experiencia y sus resultados, entrevistando a una de las docentes comprometidas con la actividad, quien evaluó el trabajo como muy positivo.

Coincidiendo con la experiencia narrada, entre las residentes, docentes comunes e instituciones involucradas en la experiencia llevada a cabo desde 1998 y continúa por la Cátedra de PPDyT, relatan las ventajas que ha significado el aporte de esta situación, tanto para los alumnos como para los docentes, viendo la posibilidad de efectuar una verdadera atención a la diversidad, lo que quedó plasmado en las jornadas de reflexión que se hacen anualmente, en la que participan todos los docentes, residentes y autoridades escolares, conjuntamente con los docentes de la cátedra, habiendo significado una excelente oportunidad para los residentes de recurrir a los conocimientos adquiridos en el transcurso de la carrera y ponerlos en práctica.

En las jornadas de las docentes orientadoras y las residentes junto a los directivos de las escuelas donde realizaron las prácticas, exponen sus trabajos, dando lugar a una evaluación pública de su quehacer como pareja pedagógica. En esta oportunidad se distribuye un formulario con una serie de preguntas para que respondan los presentes, evaluando las jornadas, las presentaciones efectuadas tanto de propuestas como de las residencias y solicitando sugerencias para próximas jornadas. (Ver formularios en anexo), todo ello a los efectos de lograr una mayor participación y el registro de las opiniones de todos los participantes.

El formulario semi-estructurado es autoadministrado y anónimo a los efectos de garantizar la confiabilidad de la información, siendo recogido al final de las jornadas.

El análisis de las jornadas se ha ido efectuando sistemáticamente, los resultados positivos en cuanto a la atención a la diversidad dentro del aula, con los aportes de la educación especial, trabajando en pareja pedagógica el docente común y la residente de educación especial, es lo que dio origen a esta investigación, cuya propuesta es teorizar acerca de la formación docente y constitución de pareja pedagógica para la atención a la diversidad, así como sobre las modalidades de trabajo.

En el informe elaborado por los responsables del Proyecto ADI respecto a la evaluación integral efectuada a fines de 1999, ya se afirmaba de acuerdo a la información recogida: *“La constitución en parejas pedagógicas entre profesores de educación común y especial, interviniendo colaborativamente en la enseñanza regular, según evaluaciones parciales realizadas a la fecha, dan buenos resultados. Permite mejorar la variedad y calidad de la oferta educativa dirigida a todo el alumnado e incrementar la interactividad con educandos que demandan atención personalizada por diversos motivos”.*

El trabajo en pareja pedagógica ha implicado la recuperación y superación básicamente académica de los alumnos con NEE, tanto para el caso de niños portadores de alguna discapacidad integrados a la escuela común, como en aquellos casos de alumnos con problemas de aprendizaje por diferentes razones como situaciones familiares adversas, personalidad, hiperactividad, etc., que hace que un niño necesite que se le efectúen adaptaciones curriculares y/o atención personalizada para lograr que no fracase en la escuela.

Los propios docentes reconocen por un lado el “desborde” que les implica atender un niño integrado, la falta de conocimiento de cuestiones elementales para su cuidado y educación, y por otra parte las limitaciones de las que adolecen al momento de efectuar diagnósticos certeros de las múltiples causas que generan los rotulados como “niños con problemas de aprendizaje y/o conducta”, lo que conlleva a limitaciones difíciles de superar a

la hora de efectuar las adecuaciones curriculares correspondientes, así como la atención personalizada que requieren generalmente estos niños.

Con relación al aporte de la educación especial a la educación común, los participantes comentaban en una de las jornadas con relación a las experiencias presentadas: *“principalmente se precia el valor del trabajo conjunto que resulta positivo a partir de la interacción disciplinar ya que como docente común no contamos con las herramientas que aportan los residentes”*; *“...me parece enriquecedor el trabajo con escuelas comunes para elevar a las autoridades”*, *“De nuestra experiencia considero que sí funciona la pareja pedagógica y deja en evidencia la necesidad de su implementación permanente en la tarea docente”*. Estas expresiones expresan claramente el beneficio experimentado de la vinculación de ambas modalidades educativas: común y especial, a través del trabajo en pareja pedagógica al punto de solicitar que se considere la posibilidad de implementar formal e institucionalmente esta peculiar forma de trabajo.

Reconocen los directivos de las escuelas comunes que los residentes de educación especial, por su formación, poseen una importante actitud de aceptación a la diferencia, herramientas para su identificación y planificación para su atención, expresado en manifestaciones tales como: *“poseen criterios de mayor flexibilidad en cuanto a considerar a sus alumnos como personas provenientes de contextos diversos y diferentes posibilidades y estilos de aprendizaje”*. *“Acompañan al docente con aportes y sugerencias desde otra mirada”*.

Los docentes de educación común que tuvieron residentes de educación especial trabajando en pareja pedagógica, reconocen especialmente el soporte teórico con que cuentan para atender diferentes patologías en el caso de los niños integrados y los alumnos con problemas de aprendizaje y/o conducta; sobre esta base teórica el manejo didáctico y elaboración de estrategias acorde a cada caso en particular; ejerciendo una atención a la diversidad con profesionalidad. Algunos de los testimonios que dan cuenta de lo explicitado son: *“El residente de educación especial aporta los conocimientos en cuanto a la forma de trabajar con niños que presentan distintas patologías, tiene la teoría de la educación especial, en cambio el docente de aula aporta la experiencia con niños de escuela común”*. *“La educación Especial aporta de su campo, las posibles estrategias, intervenciones, adecuaciones curriculares para trabajar con la diversidad”*. *“Soporte teórico en temas relacionados con patologías de diversos trastornos de aprendizaje, de conducta, etc.”* *“Ofrecer diagnóstico pedagógicos, metodologías, técnicas y estrategias específicas para la atención de las diferencias individuales”*.

Los residentes como producto de su experiencia también manifestaron en las jornadas cuales consideraban que eran los aportes más significativos que ofrece la educación especial a la educación común. Coincidiendo con lo manifestado por los directivos y docentes, remarcando básicamente lo que ellos denominan *“otra mirada”*; con algunos matices pero siempre esa otra mirada hace referencia a los aportes que pueden realizar hacia las diferencias individuales de los niños con NEE que asisten a la escolaridad común. Una de las respuestas más representativa y completa de lo comentado por una residente es: *“Una mirada diferente, un apoyo y sostén hacia los problemas de aprendizaje; así como una forma de sostener y lograr la integración”*.

Todos estos relatos muestran la importancia asignada a la articulación educación especial-educación común, referidos a una experiencia concreta de enlace, como es la atención a la diversidad dentro del aula con la estrategia de pareja pedagógica.

Los relatos de aquellos actores que han contado con la experiencia de trabajar proyectos áulicos vinculando educación común-educación especial, con la modalidad que algunos reconocen como metodologías, otros como estrategias de pareja pedagógica, transmiten satisfacción tanto con el proceso como con los resultados alcanzados en la atención a la diversidad; llegando al punto de solicitar que se implemente formalmente la pareja pedagógica docente común-docente especial en las instituciones educativas.

Algunos de los relatos más significativos son: *“Como docente se convive diariamente con grupos muy heterogéneos, opino que es muy importante el aporte del trabajo en pareja*

pedagógica”. “...me parece enriquecedor el trabajo con escuelas comunes para elevar a las autoridades”. “Es una metodología que debería implementarse, trabajar en equipo no solo ayuda a la tarea docente, sino enriquece la tarea”;...“creo que el trabajo en pareja pedagógica es muy productivo, es más creo que se debe trabajar y gestionar para que sea establecida una ley que exija trabajar en pareja pedagógica”. Cabe recordar que estas expresiones fueron dadas en el marco de las Jornadas evaluativas del Proyecto ADI, con lo cual la referencia de pareja pedagógica remite a la particularidad de que la misma sea conformada por docente común-docente especial.

“Atención a las diferencias individuales y grupales en el aula: intervenciones inclusivas de educación especial en la escuela común”

CAPÍTULO 2

***Paradigmas y marcos teóricos
empleados por la Cátedra***

Paradigmas y marcos teóricos empleados por la Cátedra

Los paradigmas: hacia una teoría crítica de la enseñanza

La formación actual del Profesor/a en Educación Especial tiene como objetivo central generar competencias profesionales que permitan al docente enfrentar con éxito las incertidumbres con que se presentan actualmente los procesos educativos. Para lograr este objetivo se ha considerado – desde la programación curricular de la cátedra PPDyT un enfoque donde se entrecruzan diferentes campos teóricos y su aplicación a lo específico de la carrera: la atención de las diferencias individuales y las necesidades educativas especiales (NEE) en la educación común y especial.

Los aportes teóricos que conforman dicho enfoque, parten de la coexistencia y complementariedad de tres importantes paradigmas subyacentes en el marco teórico operativo de la cátedra:

- **El paradigma científicista o positivista:** reservado generalmente a los aspectos tecnológicos que orientan la práctica educativa e intervenciones pedagógicas, a partir de objetivos educacionales, a la formulación de proyectos, y al desarrollo curricular de las diferentes disciplinas científicas de carácter explicativas y predictivas. Las cuales aceptan al método hipotético-deductivo, la proposición de hipótesis, en forma de leyes generales, y su validación resultante del contraste de sus consecuencias teóricas (deductivas) con las observaciones experimentales.

- **El paradigma hermenéutico o interpretativo:** en la tradición interpretativa se sustituyen los ideales teóricos de explicación, predicción y control por los de comprensión, significado y acción. Su finalidad no es buscar explicaciones causales o funcionales de la vida social y humana, sino profundizar nuestro conocimiento y comprensión de por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre. El propósito de la ciencia social dentro del paradigma interpretativo o hermenéutico es revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos. Bajo esta tradición la realidad es un constructo social, las prácticas educativas también lo son.

- **El paradigma crítico o sociocrítico:** este paradigma ilumina toda la práctica de la cátedra, basada en la unidad dialéctica de lo teórico y lo práctico. La teoría sociocrítica nace como una crítica al positivismo transformado en científicismo. Fue la escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Habermas) la que desarrolló un concepto de teoría que tenía como objetivo fundamental la emancipación del hombre. Para la cátedra es fundamental que la acción pedagógica transforme la realidad a través de la relación entre teoría y praxis, porque ella misma surge de la revisión de esta relación. *“La ciencia social crítica, será aquella que, yendo más allá de la crítica aborde la praxis crítica; esto es una forma de práctica en la que la “ilustración” de los agentes tenga su consecuencia directa en una acción social transformada. Esto requiere una integración de la teoría y la práctica en momentos reflexivos y prácticos de un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y lucha política, llevado a cabo por los grupos con el objetivo de su propia emancipación”* Carr y Kemmis (1988), p.157.

A la luz de este último paradigma, la cátedra considera que la teoría educativa adoptada reúne las siguientes condiciones:

1) La teoría educativa debe adaptar o adecuar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad de las ciencias, a las condiciones evolutivas, situacionales y contextuales del sujeto que aprende (esto implica contemplar su nivel de pensamiento, estrategias cognitivas, metacognitivas, estilo y tiempos individuales, grupales etc.)

2) La teoría educativa debe admitir la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes.

3) La teoría educativa debe ofrecer los medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las que no lo están; y debe proporcionar también alguna orientación acerca de cómo superar los propios conocimientos distorsionados.

4) La teoría educativa debe preocuparse de identificar aquellos aspectos del orden social existente que frustran la persecución de fines racionales, y debe poder ofrecer explicaciones teóricas mediante las cuales los docentes vean cómo eliminar o superar tales aspectos.

5) La teoría educativa es práctica, en el sentido de que la cuestión de su consideración educacional va a quedar determinada por la manera en que se relacione con la práctica.

Esta propuesta de una teoría crítica de la enseñanza pretende la búsqueda de una comprensión más consistente de la teoría y la práctica educativa, considerando al docente como investigador dentro de una concepción crítica de la racionalidad. En esta teoría sociocrítica el término dialéctica como bien indica Carr W y Kemmis, S. (1988), p. 85 es fundamental dado que: *“el razonamiento dialéctico empleado por la teoría crítica de la educación trata de iluminar los procesos, primero, mostrando como las oposiciones planteadas en estos dualismos nos llevan a la contradicción; segundo, mostrando como estas ideas o posturas dualísticamente opuestas interactúan; y tercero, mostrando como los procesos dinámicos de interacción entre las ideas o posturas opuestas constituyen los patrones y las consecuencias de la acción e interacción que observamos en los escenarios sociales que esperamos comprender y mejorar”*.

A partir de estos aportes se conformó el marco teórico y operativo referencial de la cátedra para explicar y justificar las prácticas de enseñanza del profesorado en educación especial como una particular práctica social y la consecuente reflexión epistemológica de su quehacer.

La atención a la diversidad del alumnado requiere de un docente que a partir de la reflexión pueda revisar su práctica, reconocer y desestructurar esquemas y estereotipos tradicionales que la sustentan y en muchos casos condicionan. Es necesario explicitar algunos modelos tradicionales de formación docente, basados en los marcos paradigmáticos antes desarrollados, que subyacen en la formación docente y cuya revisión contribuirá a la comprensión de la propuesta de formación sostenida desde la cátedra.

Todos los modelos teóricos implican conceptos diferentes de educación, y coexisten históricamente, si bien pudieron tener hegemonía en un determinado período. Algunos autores, más que modelos los definen como tradiciones que atraviesan la formación y la práctica docente. *“Entendemos por tradiciones en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es, que más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículo, en las prácticas, y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones”*. Davini, M.C. (1995) p. 20

Esta autora reconoce tres fuertes tradiciones que aún atraviesan el campo de las prácticas educativas:

1. La **normalizadora-disciplinadora**: es la base del proyecto de constitución del sistema nacional de educación, que debía uniformar y homogeneizar, con un docente civilizador capaz de disciplinar conductas negando culturas y etnias diferentes. Tenti Fanfani (1992) p. 182: *“Para ello era necesario un discurso*

pedagógico homogéneo que definiera tanto los mínimos culturales, es decir, el saber educativo legítimo, como los medios legítimos de inculcación". La base de esta tradición es la filosofía positivista y el espiritualismo, rescatando como cualidades básicas para el buen maestro la vocación y la moral, que conlleva a la definición del magisterio no como profesión sino como misión o sacerdocio.

2. La **académica**: es una tradición habitual del nivel medio y superior, y enfatiza la importancia del conocimiento del contenido disciplinar, antes que la formación pedagógica del docente. Empiezan a diferenciarse prácticas "productoras" (ciencia) y "reproductoras" (enseñanza) del conocimiento.
3. La **eficientista**: es una tradición que traslada los parámetros económicos a la educación, privilegiando el rendimiento y la planificación. Basada en la filosofía positivista y en la teoría conductista, tuvo mucho éxito a partir de la década del 60. El docente es concebido como un "técnico" eficaz, que ejecuta proyectos y políticas elaboradas por especialistas.

Además de las tradiciones mencionadas, la cátedra reconoce la coexistencia de otros enfoques o modelos en la formación de profesores/as que aún perduran en las representaciones de los diferentes actores que se entrecruzan en el campo de intervención pedagógica (docentes orientadores, residentes, personal de conducción etc.).

El enfoque o modelo **práctico-artesanal** o concepción tradicional del oficio que concibe la enseñanza como una actividad artesanal, que se aprende junto a otros expertos, sin necesidad de una preparación previa, como un conocimiento ajeno a lo teórico. Propicia prácticas intuitivas, no reflexivas y reproductoras de modelos aceptados socialmente.

El enfoque **humanista** privilegia las condiciones personales del docente, antes que su conocimiento de la ciencia y la pedagogía. Apoyado en posiciones psicologistas, centra la tarea pedagógica del maestro en el desarrollo de la afectividad del alumno más que en la adquisición de conocimientos.

Desde la cátedra se destaca y desarrolla el enfoque o modelo **hermeneúatico-reflexivo**, que considera la enseñanza como una actividad compleja, desarrollada en un determinado contexto histórico, cargado de conflictos, que requieren que el docente realice permanentes opciones éticas y políticas. Establece un vínculo entre lo emocional y la indagación teórica. El docente modifica su práctica a partir de la reflexión y comprensión de situaciones concretas, en una construcción individual y colectiva (con colegas, alumnos, directivos) que le permite interpretar la realidad para modificarla. El papel central lo tiene el mismo proceso de análisis, a partir del que es posible vincular dialécticamente teoría y práctica.

Este modelo propone formar un docente comprometido con valores y competencias que le permitan cuestionar su propia biografía escolar y su práctica al modificar estereotipias y resistencias, así como innovar en métodos, técnicas y contenidos. La práctica, eje estructurante en un determinado contexto histórico, junto a la reflexión crítica compartida entre colegas, propician la participación en espacios de investigación. Métodos como el etnográfico otorgan protagonismo al docente a través de bitácoras personales, diarios de campo, testimonios, simulaciones, exposición de casos reales, dramatizaciones, etc.

Davini, M. C. (1995) señala el desarrollo de una pedagogía hermenéutica-participativa, que intenta modificar relaciones de poder a partir de la reflexión-acción, introduciendo una mirada sociopolítica de la enseñanza. La reflexión-acción desencadena un proceso transformador en los sujetos que participan, así como en la realidad en la que intervienen, democratizando las instituciones, y constituyéndose en un instrumento de emancipación individual y social.

Todo esto supone concebir al docente como profesional, inmerso en un contexto contradictorio y turbulento, que opera según Giroux como un "intelectual transformador" porque *"para luchar porque las escuelas sean ámbitos democráticos resulta imperativo*

comprender los roles contradictorios que ocupan los intelectuales transformadores dentro de los distintos niveles de la enseñanza...la noción del intelectual transformador desnuda la posición paradójica que los educadores... Por un lado... se ganan la vida dentro de instituciones que juegan un papel fundamental en la reproducción de la cultura dominante. Por el otro, definen su campo de acción política ofreciendo a los estudiantes formas de discurso alternativo y prácticas sociales críticas, cuyos intereses con frecuencia se enfrentan con el rol hegemónico general de la escuela y la sociedad que la sostiene". En: Aronowitz y Giroux H. (1992) p. 182.

Las representaciones: *prácticas y representaciones sociales*

Las Representaciones Sociales (RS) y su aplicación en el campo educativo son tenidas en cuenta en el ámbito de la cátedra, se presta especial interés a estos esquemas de acción, que portan los propios docentes formadores y comparten con otros docentes y residentes en los ámbitos institucionales de la educación especial y común.

La teoría de las RS fue propuesta por Moscovici, S (1979) en su estudio principal: El psocoanálisis, su imagen y su público, en el cual se crea el fundamento para un campo de investigación que tiene que ver con la construcción social de la realidad. Esta construcción se arraiga en las actividades cotidianas que son compartidas, inteligibles, descriptibles y analizables. La RS no existe como realidad "objetiva", sino en tanto construcción del sistema cognitivo de los individuos en interacción social que pertenecen a una sociedad o grupo determinado. Eso significa también que esa construcción integra el conjunto de valores y de representaciones ya existentes en esos grupos.

Una definición del término RS nos dice que ella es una forma de conocimiento corriente, llamado *de sentido común*, y caracterizada por las propiedades siguientes: "a) es socialmente elaborada y compartida; b) tiene un fin práctico de organización del mundo (material, social, ideal) y de orientación de las conductas y de la comunicación; c) participa en el establecimiento de una visión de la realidad común a un grupo social o cultural determinado" Jodelet, (1991) p. 668. Podemos decir que la representación social se actualiza a través de la objetivación y el anclaje; y por otro lado con una esquematización con el fin de hacer una descripción, una explicación o una justificación Moscovici, S. (1979).

El anclaje de la RS se refiere necesariamente a otras significaciones que rigen las relaciones simbólicas entre los actores sociales. Los dos procesos mayores de las RS, la objetivación y el anclaje, nos informan sobre cómo lo social transforma los conocimientos y las acciones y cómo estos últimos, una vez convertidos en RS, transforman la vida social. De la relación compleja entre RS y prácticas sociales (PS) se desprenden tres núcleos conceptuales que se tendrán en cuenta para analizar las representaciones de la pareja pedagógica en la comunidad educativa: a) la noción de práctica social; b) la influencia recíproca de las RS y las PS; c) el cambio de las RS y de las PS.

a) Noción de práctica social:

Cuando hablamos de PS en el campo educativo, nos viene a la mente la idea de diagnóstico, de intervención o de acción, dado que siempre estamos averiguando qué pasa, cómo están marchando las cosas, a fin de intervenir luego, de actuar sobre ellas. Por lo tanto, la educación se beneficiaría con los resultados de investigaciones que puedan descomponer los diferentes aspectos que caracterizan eso que llamamos práctica social. En educación y en las ciencias humanas y sociales, la noción de práctica es una especie de caja de objetos múltiples donde metemos todo lo que no entendemos. Por lo general se suelen considerar en la práctica dos aspectos: la realización de un acto (conducta efectiva) y la frecuencia de tal realización.

b) Influencia recíproca entre prácticas y representaciones sociales:

La discusión teórica entre la influencia de las RS (cognición) sobre las PS (acción) o la influencia de las PS sobre las RS, se reduce a estas dos posturas: la primera no traduce otra cosa que decir que lo que nosotros hacemos depende de lo que pensamos, de lo que creemos o, como diría Rouquette (2000) de lo que "calculamos". Es decir, nuestra acción pone en juego, en primera instancia, la base cultural (la cual se prolonga en el seno de cada cultura y de cada individuo en tanto RS) pero bajo la forma de un cierto grado de libertad en la interpretación de lo que está permitido y es requerido. En efecto y a fin de cuentas, la verdadera individualidad existe solamente cuando nos separamos de la norma (estadística) y/o cuando rompemos la continuidad previsible, porque nuestras acciones pueden ser vividas y corregidas porque son "revisables", no estamos atados a ellas de manera irremediable. Vemos, entonces, que la influencia de la RS sobre las PS es una condición variable y no una rígida determinación.

La segunda: la influencia de las PS sobre las RS no traduce otra cosa que decir que lo que pensamos depende de lo que hacemos. Lo importante de esta postura, en contrapartida con la anterior, es reconocer que lo que hacemos no es necesariamente escogido por nosotros. Y esto es así, por cuanto, en primer lugar, existen instituciones que pesan sobre nosotros, a cuya influencia no podemos escapar y nos condicionan a conducirnos de una manera determinada: ciudadano, docente, estudiante, trabajador, militante, etc. Y, en segundo lugar, porque diversas presiones sociales pueden llevarnos a exhibir conductas impredecibles.

La práctica ejerce una acción directa sobre las modalidades del pensamiento. Esto significa una postura epistemológica y teórica donde la acción, no es una consecuencia del "tratamiento de la información", sino que este último es un subproducto de la práctica, esta es la postura adoptada desde la cátedra PPDyT.

c) El cambio de las representaciones y prácticas sociales:

Las prácticas del profesorado están permanentemente asociadas a la innovación y el cambio. El cambio se presenta frecuentemente, pero la explicación del cambio resulta casi siempre difícil. En efecto, Rouquette (2000) nos dice que existe la tendencia a asociar el cambio con la naturaleza, física o metafísica, lo cual nos dispensa de toda agudeza teórica y crítica. De esta manera, según el autor, el cambio indicaría simplemente "el orden de las cosas", sería por lo tanto inútil o presuntuoso intentar comprenderlo y uno se conformaría con registrarlo o, en el mejor de los casos, con preverlo. De ahí la "naturalización" de esta posición epistemológica, muy común, que espera la revelación supuestamente imparcial de los "datos", en lugar de construirlos para hacerlos comprensibles.

Desde la perspectiva de la práctica podemos hablar de "cambio" cuando observamos el pasaje de una modalidad de pensamiento y acción a otra, considerando las dos dimensiones temporales clásicas para el estudio del cambio: diacrónica y sincrónica.

“Atención a las diferencias individuales y grupales en el aula: intervenciones inclusivas de educación especial en la escuela común”

CAPÍTULO 3

***Organización y modo de operar de la
Cátedra Práctica Profesional Docente y
Tecnológica***

Organización y modo de operar de la Cátedra PPDyT

Contextos y textos curriculares de las prácticas.

La cátedra adecuó la formación de recursos humanos para la gestión del nuevo Sistema Educativo Argentino emergente desde el año 1993, por la aplicación gradual y paulatina de la Ley Federal de Educación. En la actualidad, al aprobarse la nueva Ley Nacional de Educación en diciembre del 2006, se encuentra analizando las concepciones filosóficas y pedagógicas que la sustentan.

Desde un enfoque comprensivo, abierto de la realidad escolar y sus actores, a partir de la **reflexión epistemológica**, se apoyó, colaboró y promovió procesos de individualización, normalización e inclusión educativa y social en todos los niveles y modalidades de la enseñanza.

Algunos de los aspectos que se han tenido en cuenta para que los alumnos y alumnas permanezcan durante el período de residencia (entre ocho a doce semanas) en un mismo puesto de trabajo, junto al docente orientador, se basan en que:

✓ Un amplio rango de calificaciones es aprendido a través del movimiento gradual desde un trabajo inicial relativamente simple a otro más difícil pero interrelacionado;

✓ Al tener en cuenta inicialmente las demandas institucionales y la aceptación voluntaria de los residentes por parte del docente, predeterminan un espacio de trabajo deseado, colaborativo y cooperativo;

✓ La motivación para el éxito de parte del residente y el docente de aula resultan muy importante. Se colabora para que las instituciones interconecten los incentivos motivadores con una necesidad real en el sitio de trabajo;

✓ No hay un método posible de transmisión perfecta de las calificaciones, sólo observando al docente (orientador), e imitando su ejemplo, el residente inconscientemente arranca trozos de un conjunto complejo de indicadores que gobiernan las prácticas docentes;

✓ En el “mundo de la vida” y particularmente en el laboral, se encuentran ligadas la transmisión de saberes con la formación de la identidad de personas y grupos, por el medio común que representa el lenguaje ordinario, de solidaridades, hábitos, y fiabilidades, erigidas en formas específicas de integración del grupo de trabajo.

✓ Finalmente se distingue entre **reproducción e innovación** en los lugares de trabajo docente, el cual resulta crucial en el análisis del modelo interactivo propuesto. El respeto que mantenemos por las prácticas usuales en las unidades escolares no significan su reproducción acrítica por parte de los residentes, sino fuentes generadoras de nuevas propuestas, para mejorar la oferta educativa y la calidad de la enseñanza.

El campo donde se desarrollan las prácticas se caracteriza por tensiones permanentes, producto de la articulación de cuestiones teóricas y prácticas, de cambios paradigmáticos y permanentes modificaciones tecnológicas en la sociedad y el mundo laboral.

La programación curricular de la cátedra PPDyT sostiene que las prácticas pedagógicas-didácticas permitirán conocer, indagar, analizar e intervenir en la realidad educativa de escuelas o servicios de educación especial y/o común.

También intercambiar experiencias en espacios curriculares optativos para la formación de profesores de la EGB 1; 2; 3 y Polimodal I/ Secundaria a fin de diseñar estrategias para atender la diversidad del alumnado.

A partir del año 2006 el desarrollo curricular de Práctica Profesional Docente y Tecnológica es abordado con tres estrategias transversales convergentes en el desarrollo de habilidades y competencias del profesional docente para la buena enseñanza.; estas son:

- ✓ El docente práctico en la toma de decisiones curriculares áulicas e institucionales.
- ✓ El enfoque socio crítico de carácter ético para la reconstrucción social
- ✓ La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación del profesorado.

El modelo de intervención pedagógica en la enseñanza tiene en cuenta los siguientes elementos básicos:

a) **Objetivos Educativos**: como orientadores y animadores del proceso. Integrados a la dinámica didáctica como nivel y expectativas de logros etc.

b) **Justificación científica de la intervención**: (hipótesis, verificación, ejecución, conclusiones, evaluación, generación de nuevas hipótesis).

c) **Tecnología educacional y didáctica**: planeación, estrategias y técnicas docentes, cognitivas y metacognitivas. Macro, meso y micro adaptaciones curriculares. Soportes para la enseñanza: microprocesadores, aula virtual, etc.

d) **Evaluación permanente**: iluminativa, integral, de impacto, de proyección, de ajustes, de optimización de calidad, de desempeño individual y grupal, autoevaluación, formativa, acumulativa, de acreditación y promoción etc.

La cátedra organiza su dictado a través de un Seminario Permanente donde se desarrollan bloques temáticos que actúan como disparadores para la intervención pedagógica, la formación y el intercambio de experiencias con otros profesores en formación en espacios curriculares opcionales.

La cátedra adopta una estructura modular en espiral, flexible, articulada e integrada con actividades de extensión, transferencia y el desarrollo de estrategias de investigación acción educativa, tendientes al desarrollo de habilidades y competencias profesionales docentes.

Las prácticas a los efectos de su análisis, la clasificamos en: de estudio y tarea, de reflexión-acción y de intervención en la enseñanza, abarcando su desarrollo todo el año académico, se resume sintéticamente en los siguientes aspectos:

I - De estudio y tarea:

Se desarrolla a través de distintos tipos de Seminarios: Inter-Cátedras de Educación Especial, Inter-Carreras de Formación Docente FH y CS y Permanente: "Diversidad de Prácticas Educativas"; efectuados con metodología de taller durante todo el ciclo lectivo en los espacios de residencia y de formación docente especial y común.

Sus evaluaciones se hacen en proceso a través de la aprobación de las intervenciones: diseñadas, ejecutadas y evaluadas en campo (participación en jornadas, talleres, intercambios de experiencias inter-cátedras-carreras e inter-institucionales,

socioeducativas en servicios, centros e instituciones de educación común y especial formal y no formal).

II – De reflexión Acción en Talleres (microexperiencias): Integración de Trabajos Prácticos del Seminario:

A partir de la evaluación grupal, individual y autoevaluación de situaciones de enseñanza en los talleres se trabaja la integración conceptual, instrumental, y actitudinal de diversos contenidos disciplinares, que permitan enseñar mejor e interpretar cuantitativa y cualitativamente los procesos didácticos desarrollados.

III –De Intervención: Residencia, Extensión y/o Pasantía:

Las Residencias, Extensión y/o Pasantías se desarrollan preferentemente en escuelas, servicios, centros de educación especial, y/o escuelas comunes con alumnos/as integrados con y sin apoyo de la educación especial o con proyectos educativos institucionales tendientes a atender la diversidad del alumnado.

IV – De reflexión sobre la acción o metacognición: Monografía Final y Defensa del Análisis de las Prácticas de Enseñanza.

El informe final de práctica profesional docente (Monografía de Análisis) es elaborado individualmente a partir de las reflexiones epistemológicas sobre sus personales intervenciones educativas y pedagógicas. El trabajo escrito respeta normas académicas vigentes. Luego de aprobado el trabajo escrito su defensa se realiza ante tribunal evaluador.

Para recrear nuevos senderos de acción práctica la cátedra ha generado los siguientes proyectos y programa de extensión:

a) **ADI:** Proyecto de “Atención a las Diferencias Individuales en la Escolaridad Común”. Aprobado Res. Consejo Directivo Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales N° 104 del 21/09/98.

b) **IDEOM:** Programa de: “Inclusión de la Diversidad en la Educación Obligatoria de Misiones”. Res. C. D. N° 227 de fecha 25/10/02 que ha desarrollado el Proyecto: Curso de Capacitación Docente Semipresencial y en Servicio: “Atención a la Diversidad del Alumnado en la Escolaridad Común (Res. N° 231/02 – Ministerio de Cultura y Educación – 120 horas. Años 2003 - 2004).

c) **PER:** Proyecto de Prácticas Educativas en Red: “Atención a la Diversidad en la Formación Docente Continua”. Res. C. D. N° 216 del 05/11/2004.

Además de dictar los siguientes Seminarios Inter-Cátedras e Inter-Institucional de transferencia: “*Perspectiva Actual de la Educación Común Y Especial desde la Diversidad*” al:

1. Instituto de Formación Docente Continua (IFDC) “Escuela Normal Superior EE.UU. del Brasil” de la Ciudad de Posadas, EGB 1 y 2. Años 2001 y 2002.

2. Área Pedagógica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Diferentes Profesorados EGB 3 y Polimodal. Año 2004.

Escenarios, actores y vínculos de las prácticas.

Podemos considerar la formación docente como un trayecto que se inicia mucho antes del ingreso del alumno al Profesorado, y que continúa durante toda la vida del docente. Las experiencias escolares impregnan el accionar docente, los éxitos y fracasos vivenciados determinan un modo particular de vincularse con el aprendizaje y la escuela.

“La Formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades... La formación incluye también las etapas de la vida escolar con sus éxitos y sus fracasos, las capacitaciones programadas para esto o aquello, es decir, los caminos marcados e instrumentados que emprende obligatoria o facultativamente el trayecto de la formación.” Ferry, G. (1990) P. 52.

Estudios acerca de cómo se forman los docentes señalan la importancia de cuatro momentos en el trayecto de la formación que son tenidos en cuenta desde la cátedra:

- la biografía escolar
- la formación de grado
- los procesos de socialización profesional
- el perfeccionamiento docente

La biografía escolar nos remite a internalizaciones producidas a partir de nuestras experiencias como alumnos, que constituyen conocimientos inconscientes pero resistentes al cambio. Estas determinan un particular modo de saber, que condiciona la práctica docente.

La socialización profesional se genera a partir de la percepción de la dinámica y la cultura institucional y del vínculo que el alumno residente y el docente novel establecen con el entorno: con sus profesores y tutores, durante el período de residencia, y luego con docentes más experimentados, en el inicio de su vida profesional. Las instituciones constituyen importantes lugares de formación profesional docente.

Estos aspectos, aparentemente son más fuertes que la formación de grado y el perfeccionamiento docente. Muchas ideas incorporadas en la biografía escolar, reaparecen especialmente en el momento de la práctica. Bordieu, P.(1977) llama *habitus* profesional, a esquemas que se van conformando durante la historia personal y durante la formación, que condicionan la acción pedagógica, aparecen en forma inconsciente, por lo que son simples, resistentes a los cambios y poco verbalizables.

Por lo expuesto, en la formación de profesores es importante intentar hacer conciente lo inconsciente, reflexionando críticamente acerca de la biografía escolar y el proceso de socialización de los residentes. En la cátedra PPDyT, se implementó a partir del año académico 2006, la revisión de estos aspectos, a través de la redacción por parte de los alumnos de una autobiografía escolar o historia de vida, cuyo análisis contribuye a explicarnos las representaciones sociales, y por lo tanto, los esquemas de percepción, decisión y acción de los alumnos.

En el año 1998 la cátedra: Práctica de Profesional Docente y Tecnológica del Profesorado en Educación Especial gesta el **Proyecto: “Atención de las Diferencias Individuales en la Escolaridad Común”** (ADI) Resolución CD N° 104/98 y lo desarrolla desde la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHycS) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), Argentina.

Surge del análisis de las demandas internas y externas de la Facultad. Atiende cambios paradigmáticos de la Educación Especial y los requerimientos al Profesorado de Educación Especial por parte de las escuelas comunes de la ciudad de Posadas, ante nuevas dificultades que deben afrontar: alumnos/as integrados, atención a la diversidad, repitencia, sobre-edad y contextos socioeducativos en creciente complejidad.

La innovación inicial consistió en que tradicionalmente las intervenciones pedagógicas del profesorado de la UNaM se realizaban exclusivamente en escuelas especiales, no se brindaba apoyos a la educación común, ni se formaba profesores para atender la diversidad o alumnos/as en procesos de integración escolar.

El proyecto quiebra los subsistemas paralelos de educación común y especial con estrategias concertadas y solidarias para atender educacionalmente: a) Las diferencias individuales de los sujetos de aprendizaje de la educación regular, b) Sostener a los alumnos integrados con apoyo de la educación especial y c) Detectar, para su posterior orientación y derivación a una atención especializada, al particular sujeto con necesidades educativas especiales (NEE).

Apoya e interviene cooperativamente ante las demandas de las comunidades educativas comunes sosteniendo al alumnado en desventaja junto a su grupo escolar y familiar.

Los objetivos generales propuestos son:

- Fortalecimiento de la Educación Común y Especial.
- Mejoramiento de la Formación Docente en Educación Especial.

A partir de:

- Vincular a diferentes actores de la Educación Común y Especial desde una formación profesional centrada en la escuela, y sus prácticas pedagógicas.
- Animar, apoyar, y acompañar la atención de la diversidad del alumnado en la escuela común o regular.
- Detectar y relevar desde la educación común las necesidades educativas especiales.
- Atender, sostener y/o derivar a los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales integrados/as a la escolaridad común con y sin apoyo de la Educación Especial.

Por los recursos disponibles, la experiencia se focaliza en la matrícula de la educación común de Instituciones Educativas de la Ciudad de Posadas, Misiones.

La participación en el Proyecto ADI se constituyó en un trayecto curricular optativo y promocional para los alumnos/as de Práctica Profesional Docente y Tecnológica.

En referencia al servicio que presta a docentes comunes y residentes de educación especial son: ayudas educativas en el marco de la atención de las diferencias individuales como:

- Soporte dado al alumno en la organización del contenido de aprendizaje.
- Cambios temporales y espaciales donde se contextualiza la enseñanza y los aprendizajes.
- Administración adecuada de incentivos motivacionales y atencionales.
- Aplicación oportuna de correctores que retroalimenten las experiencias de aprendizaje.
- Seguimiento detallado de los progresos y dificultades de los educandos.
- Fortalecimiento de las expectativas de logro académico de sus alumnos/as.
- Mejoramiento de la interacción docente/s-familia/s-escuela/s posibilitando la constitución de una red vincular en apoyo del educando.

El proyecto identifica tres fases describiendo una serie de acciones para cada una de ellas (Ver proyecto en anexo), haciendo en la tercera, punto 11, alusión a la actividad en pareja pedagógica para la atención a la diversidad: *“En forma conjunta con la docente, programación, ejecución y evaluación de clases que contemplen la atención de las diferencias individuales”*. Lo que se constituye en la definición de pareja pedagógica empleada en esta investigación, por ello la descripción y análisis de harán a partir de identificar y describir de qué manera se preparan y llevan a cabo las actividades propuestas en la propia definición.

“Atención a las diferencias individuales y grupales en el aula: intervenciones inclusivas de educación especial en la escuela común”

CAPÍTULO 4

Características y situación de la educación a nivel nacional y provincial e instituciones educativas en las que se realizan las prácticas

Características y situación de la educación a nivel nacional y provincial e instituciones educativas en las que se realizan las prácticas

Características y situación de la educación a nivel nacional y provincial.

El debilitamiento del sistema educativo argentino se inicia en los años del proceso militar y continúa con diferentes altibajos hasta la fecha. La descentralización, por la que se transfirieron los niveles educativos primarios y secundarios nacionales a las provincias, realizada desde una perspectiva administrativa y presupuestaria, con el fin de reducir el gasto público, generó mayores problemas a los estados provinciales, y como consecuencia el mayor aumento de la desigualdad y la pobreza. La nación dejó a su cargo el financiamiento de las universidades públicas, y de los programas de apoyo a las provincias para el mejoramiento de la calidad, equidad y eficiencia del sistema. En 1993, sobre la base de una idea del Banco Mundial, fue sancionada la Ley Federal de Educación, aplicándose la reforma en algunas jurisdicciones como en la provincia de Misiones.

“En diciembre de 2001, después de tres años de recesión, Argentina entró en un período de grave crisis política y económica: el presidente Fernando De La Rúa renunció, cesaron los pagos de los compromisos externos y se abandonó la política de tipo de cambio fijo. Durante el año 2002 la recesión se agravó, la inflación alcanzó el 41% anual, el PIB cayó un 11,1% y el gasto público consolidado, medido en términos reales, se redujo aproximadamente en un 28%. Esta crisis económica y social impactó en la oferta y en la demanda de los servicios de educación y salud, a través de distintos factores: deterioro en la situación de la población, las dificultades de financiamiento y el aumento de los costos.” JICA (2003) p. 1.

“Durante la década de los noventa, la inversión total en educación (provincias mas nación) aumentó de \$5,700 millones en 1991 a \$13,141 en el año 2000.” “Ante el agravamiento de la crisis social se amplió el alcance del programa de becas y se agilizó su ejecución, adicionalmente se agregó una línea de financiamiento para comedores escolares, hasta entonces no incluida entre sus acciones.” Documento de trabajo N.3/03 (2003) p.5 *“El impacto más serio de la crisis, es la discontinuidad del funcionamiento escolar por conflictos con el sector docente desatados por los atrasos en los pagos de haberes. Esa acumulación de factores deriva en un clima de alta conflictividad laboral, que se expresa en paros “clásicos”, o en conflictos encubiertos bajo la figura de “retención de servicios”, que consiste en la presencia del docente en la escuela pero sin dar clases. Más allá de las repercusiones políticas –más estridentes en los paros tradicionales, más desapercibidos en las retenciones de servicio- los perjuicios sobre los aprendizajes son similares.*

Este fenómeno marca claras diferencias dentro del país, en función de la mayor o menor solvencia con la que cada estado provincial llegó a la presente coyuntura. Por esta vía se afectó irreparablemente el ciclo lectivo 2002 de ciertas provincias (San Juan, Entre Ríos), muy seriamente a otras (Tucumán, Jujuy, Río Negro), y con parcial alcance a un tercer grupo (Misiones, Formosa, Chubut). La diferencia entre ellas es la cantidad de días de clase perdidos, que va desde casi la mitad del ciclo hasta un 25% aproximadamente. En la mayoría de esas provincias esta situación es acumulativa dado que no se trata del primer año que los actuales alumnos de esas jurisdicciones sufren estos problemas.” Documento de trabajo N° 3, (2003). p. 10.

Los trabajos de referencia nos remiten al estado de crisis en la provincia de Misiones, a partir del año 2000 en que la situación de empobrecimiento docente se fue agravando. La docencia misionera participó activamente en luchas que llevaron a instalar en la plaza principal la “carpa docente” donde los maestros se turnaron durante 154 días para mantener ese centro de organización e intercambio. Sin embargo, y fruto de las negociaciones de los gremios con el gobierno, al finalizar el año 2000, la carpa, objeto simbólico instalado en la plaza fue levantada por los “docentes en lucha”, nombre que identificó al sector más

radicalizado. Esta experiencia produjo el cambio del Ministro de Educación, promesas de titularizaciones y de reparto del fondo de recomposición docente.

“El problema más serio que se registró entre 2001 y 2002 ha sido la caída de financiamiento en provincias altamente endeudadas, que derivaron en atrasos en los pagos de sus obligaciones por falta de disponibilidad de dinero, o en el uso de bonos provinciales con menor valor que el peso. Otra consecuencia fue una mayor concentración del gasto salarial, sufriendo fuerte caída en algunas provincias el financiamiento de comedores escolares, infraestructura, y otros rubros de inversión no salarial.” Banco Mundial (2003) p 9.

La crisis nacional del año 2001, encontró a los maestros misioneros desgastados, luego de las luchas del año anterior, y con gran desconfianza hacia sus dirigentes. Las autoridades de la provincia, respondieron a la crisis con mayor apriete a sus trabajadores, abonando sueldos en forma fragmentada, con pesos y bonos provinciales (LECOP), y cobrando un impuesto de emergencia (IETE). La inflación hizo estragos con los magros salarios. Garay, L. (2004) explica como el fenómeno de la violencia irrumpe en la escuela, podría incorporarse para su análisis, a este otro tipo de violencia que las instituciones y sus actores soportaron.

Sin embargo, en las escuelas circuló el espíritu solidario de la carpa, y los docentes se organizaron para hacer compras comunitarias, y soportar el “chubasco” lo mejor posible. Se unieron, pero desconfiaron de quienes los convocaban a la lucha. La percepción de ser utilizado con otros fines, el sentimiento de desilusión circulante y la preocupación por la atención de necesidades básicas insatisfechas, generó el atrincheramiento en las escuelas y una progresiva indiferencia e individualismo.

Desde el gobierno y con acuerdo de los gremios se implementaron titularizaciones masivas, que dieron empleo seguro a muchas personas sin título docente, ingresadas a la docencia por gestiones políticas. Estatuto del Docente (Ley 174), se suspendió para aplicar estas leyes y decretos del ejecutivo.

“Los déficit fiscales de varias provincias, agravados por la falta de financiamiento a partir de mediados de 2001, generaron las referidas dificultades para el cumplimiento de las obligaciones de los estados con sus empleados, entre ellos el sector docente. Si bien la masa adeudada a fines de 2002 es significativa, y sigue siendo una amenaza permanente su agravamiento, la etapa de mayor gravedad se registró durante el segundo semestre del 2001 y el primer semestre del 2002. A partir de allí parece haberse recuperado la situación de algunas provincias y estabilizado las otras. Sin embargo, muchos pagos se fraccionan (se pagan porcentajes del sueldo), se segmentan (por ejemplo, se pagan sueldos de hasta \$400, luego \$600, etc.), y/o se abonan con bonos provinciales o ticket canasta de menor valor real y circulación restringida. Además se acumulan deudas de varios aguinaldos completos” Banco Mundial, (2003) p. 9.

En las escuelas, los docentes mirándose con recelo entre colegas, vieron con estupor como progresivamente la política partidaria invadía todos los espacios. El ineficaz funcionamiento de los distintos organismos de contralor, de designación y de garantía de calidad educativa, propiciaron la destrucción de la carrera docente, y con ello uno de los valores más importantes en la formación docente.

Tal como describe Garay, L. (2004), se produjeron fuertes rupturas: *“la ruptura de los “ordenes simbólicos” que constituían las fuentes de valores y significaciones institucionales, de los sentidos de la escuela como institución educativa confiable y eficaz. Otra, las rupturas en las “tramas de relaciones y vínculos” al interior de las mismas; que llegan, en muchísimas escuelas, a poner en cuestión los lazos sociales sin los cuales no hay institución posible”* p. 3.

A las necesidades básicas insatisfechas por los sueldos en cuotas, a la desesperanza de la lucha truncada y a la impotencia ante la corrupción generalizada, debe sumarse un contexto de pauperización de la población escolar. La escuela debe dar respuestas a la crisis: “dar de comer” es la consigna. Al respecto esta autora, en su conferencia sostiene: *“la crisis social desplaza hacia las escuelas públicas demandas de resolver necesidades de*

subsistencia, alimentarias, sanitarias, de contención y guarda, ante la dimisión o el vacío que las instituciones específicas han dejado; nos referimos al Estado, a las familias, a las instituciones del trabajo, o de la asistencia social, generando contradicciones, dilemas y conflictos que no logran resolver educativamente.” Garay, L (2004) p.4.

“Del análisis de la situación socioeconómica provincial puede concluirse que Argentina presenta una fuerte inequidad en las condiciones de vida entre las provincias del norte del país versus las provincias del centro y del sur, agravada por la mayor presencia de población rural en las zonas desfavorecidas. Además, el análisis demográfico indica que las provincias del norte tienen una demanda relativamente alta de servicios de educación...” CIPPEC (2003), p. 1

En el año 2004 se publicó el último censo del Instituto Nacional de Estadística y Censos donde se apreciaba que más de 960.000 argentinos nunca fueron a la escuela, que 3.695.830 argentinos nunca terminaron la educación primaria y pasaron a integrar la categoría de analfabetos funcionales⁴.

Tal como lo expresa Garay, L. (2004), la crisis provoca que la escuela se aleje de sus objetivos básicos”, *decimos que la naturaleza más esencial de las instituciones del campo educativo es lo simbólico. La acción institucional, como todo comportamiento social, no es comprensible fuera de la red simbólica que la genera. Las instituciones educativas tienen en la instancia simbólica una doble inscripción; se generan en el campo simbólico social y tienen, o tenían, respecto a la sociedad un lugar privilegiado en la trasmisión y reproducción social. Son, por su parte, netamente culturales en tanto “instituciones de conocimiento”, donde los procesos de cognición son función y materia de su hacer principal. De acuerdo a los supuestos que le dan origen, las escuelas deberían transmitir conocimientos, producir conocimientos, enseñar esquemas básicos para una cognición inteligente”.* p.4.

Todas estas cuestiones provocan mayor desvalorización en el imaginario social acerca de la profesión docente y contribuyen a una autopercepción negativa acerca del rol de educador, sumado a aspectos como los que menciona Garay, L. (2004) como causales *“desde las motivaciones para desempeñarse como docentes, la falta de oficio de enseñanza, el trabajo con niños y adolescentes difíciles y apáticos cuyas nuevas culturas juveniles desconocen; la carga de frustración que significa “verse obligado a trabajar como docente debido al desempleo..”,* p.8, siguiendo su pensamiento, la dificultad para atender sujetos portadores de trastornos de desarrollo sin formación específica. El resultado es la imposibilidad de armar equipos de trabajo, que requieren coincidencias conceptuales y metodológicas, sustentadas en teorías del aprendizaje y enseñanza que implican el necesario trayecto de formación docente.

En este contexto, la salud docente se ve afectada significativamente. Al este respecto, hoy la psiquiatría reconoce un conjunto de síntomas físicos y psicológicos, denominado “Síndrome de Burnout” (burn out: fundido, quemado), que refieren al malestar producido por las condiciones de trabajo. Este concepto proviene de la descripción del estado final de quienes consumen drogas y se aplicó a este síndrome que afecta a profesionales de la salud y de la educación. La contradicción entre las demandas del contexto y la percepción de incapacidad para su resolución llevan al sujeto a situaciones límites, y al aislamiento para enfrentar los problemas.

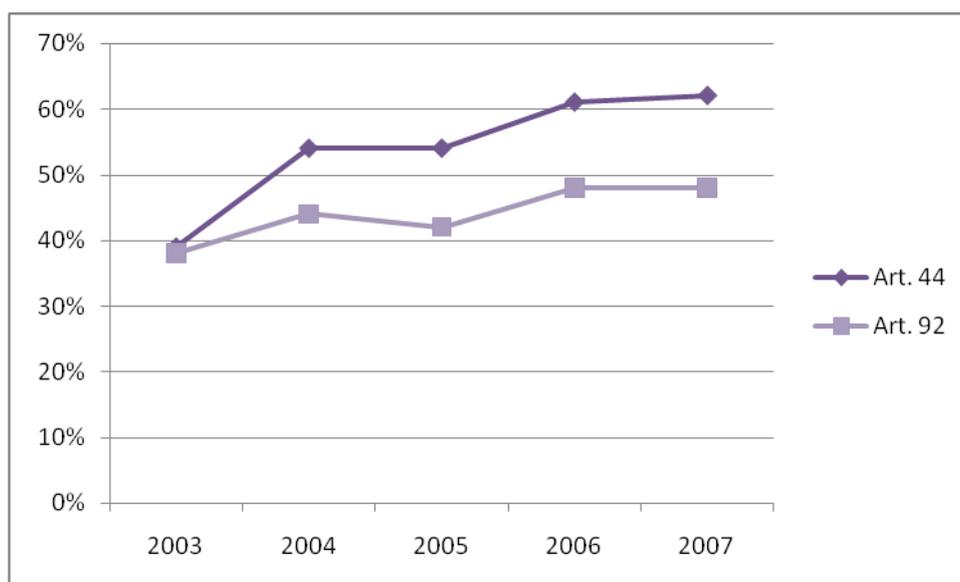
“En este sentido, el Burnout (o desgaste profesional) fue descrito inicialmente en médicos, por las Dras. Maslach y Jackson. Se trata de un síndrome resultante de un prolongado estrés laboral que afecta a una o más personas cuya profesión implica una relación con terceros, en la cual la ayuda y el apoyo ante los problemas del otro es el eje central del trabajo. Este síndrome abarca principalmente síntomas de Agotamiento Emocional, Despersonalización, Sensación de Reducido Logro personal, y se acompaña de aspectos tales como trastornos físicos, conductuales y problemas de relación interpersonal.

⁴ Son aquellos que no tienen la capacidad de comprender lo que leen ni de expresarse con claridad tanto en forma verbal como escrita.

Además de estos aspectos se asocia a elementos laborales y organizacionales tales como la presencia de fuentes de tensión en el trabajo e insatisfacción personal⁵

Según fuentes estadísticas del Consejo General de Educación de la Provincia de Misiones Dirección de Protección de la Salud del Docente y Control Laboral, un importante porcentaje de las licencias otorgadas a los docentes por problemas de salud obedecen a razones psiquiátricas, observándose en el gráfico 1, la evolución de las licencias por razones psiquiátricas entre el 2003 y 2007 por tipo de licencia otorgada: artículo 44 largo tratamiento y artículo 92 por cambio de tareas. En todos los casos el grupo etáreo mayoritario que accedió a estas licencias, corresponde entre los 40 y 59 años.

Gráfico 1. Evolución de las licencias otorgadas por razones psiquiátricas a docentes por artículo 44 y 92. Período 2003-2007



Fuente: Elaboración propia a partir de datos publicados por el Consejo General de Educación.

La contradicción entre lo que sabe, lo que puede hacer y lo que se espera que haga generan en el docente una intensa ansiedad, que determinan un alto nivel de malestar, y profundizan las dificultades en el ejercicio de la profesión docente.

Según el último Censo Nacional de Docentes (CND) del año 2004, hay en la Argentina 825.250 docentes, hay casi 150.000 docentes más del censo anterior (1994). La comparación con las cifras permite constatar el fuerte crecimiento que el sector registra en los últimos 10 años. Se trata de un incremento que supera el 22 por ciento.

Los docentes tienden a ser percibidos como un grupo homogéneo, tanto desde el punto de vista de sus características personales como de sus posiciones y concepciones acerca del mundo y de la sociedad. Ciertas características acerca del rol docente en Argentina, han podido valorarse a partir del estudio nacional sobre la situación y cultura de los docentes realizado en el año 2000 por el Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO en Buenos Aires⁶. Se realizó un encuesta representativa a docentes de localidades urbanas de todo el país, de EGB y Polimodal, de establecimientos públicos y privados, a partir de una muestra probabilística de 2400 casos. Una de las claves

⁵ Bergadá, María P.; Neudeck, Víctor H.; Parquet, Carlos A.; Tisiotti, Paola V.; Dos Santos, Lorena. Cátedra de Salud Mental. Facultad de Medicina. UNNE. Comunicaciones Científicas y Tecnológicas 2005 en <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/com2005/3-Medicina/M-122.pdf>

interpretativas básicas de los datos producidos por la encuesta tiene que ver con el tema de la unidad y/o la diversidad de esta categoría profesional.

Los datos de la encuesta permiten apreciar, que si bien existe una fuerte homogeneidad, especialmente en aspectos vinculados a su situación laboral, en muchas otras dimensiones predominan las diferencias e inclusive, la existencia de visiones antagónicas, asociadas a variables socio-demográficas, territoriales o una combinación de ambas. En cuanto a la situación económica del estudio surge que: cuatro de cada cinco docentes viven al frente de su núcleo familiar, en carácter de jefe de hogar o de cónyuge. Casi un 60 por ciento del total se encuentra en el tercero y cuarto quintil de la escala de ingresos familiares, incluyendo el salario de su grupo familiar. Un 20 por ciento se ubica en el quinto quintil, el grupo de ingresos más alto de nuestro país. El 20 por ciento restante se distribuye entre los dos quintiles más bajos de la escala. Es muy preocupante que un 20 por ciento se encuentren, en el 2000, en una situación económica tan precaria. Entre los maestros, la incidencia de pobreza casi triplica a la de los profesores de media. El estudio también muestra una variabilidad regional importante: los docentes que viven en el Noroeste y Noreste del país tienen una posibilidad mayor de ser pobres que sus pares residentes en Buenos Aires. Si bien los datos indican que sólo el 6 por ciento de los docentes de nuestro país se encuentra dentro del 20 por ciento más pobre de la población, también determina que la incidencia de pobreza entre los maestros del Noroeste es del 36,2 por ciento y del 20,8 por ciento en el Noreste argentino. Si bien la casi totalidad de docentes supera el nivel de instrucción de sus padres, la percepción acerca de la permanencia y/o deterioro en la escala social se refuerza con el hecho de que el 20% manifiesta sentir que su familia es pobre, un tercio supone que su situación será peor de aquí a 5 años, y un tercio no puede imaginar su situación en el futuro.

Según esta misma fuente, en cuanto a las perspectivas de la carrera docente, la actividad docente como proyecto laboral único está fuertemente instalada entre maestros y profesores. Para el 87% de los educadores, la docencia es su única actividad laboral, el 88% se preparó para ser docente (tiene formación pedagógica) Esta fuerte identidad y compromiso de los docentes con su profesión es una actitud que tiene especial arraigo entre las mujeres docentes del nivel primario. Si bien la mayoría se imagina en el futuro desempeñando tareas dentro del sistema educativo, la mitad aspira a estar en tareas fuera del aula. *“Esta necesidad de salir hacia otras tareas responde seguramente a la falta de un horizonte de ascenso y consolidación profesional dentro del aula, por lo que sería pertinente la revisión de la carrera docente, y la oferta de estímulos que valoren la permanencia del docente en el aula.”* UNESCO. (2000) p. 7.

En cuanto a la posición de los docentes ante la transformación educativa, este estudio indica la presencia de una corriente de opinión positiva cuando se evalúan las dimensiones pedagógicas, pero sucede lo contrario cuando se evalúan los impactos en términos de calidad educativa y condiciones laborales. El territorio parece constituirse en un poderoso factor de diferenciación en materia de subjetividad de los docentes tanto en el campo de la política educativa como respecto de prácticas y valores sociales en general. Parecieran existir dos configuraciones típicas: la que corresponde a las regiones del NOA, NEA y Cuyo que tiende a la aceptación de los cambios en materia de política educativa y al tradicionalismo cuando se trata de las orientaciones de valor; la otra que corresponde a Buenos Aires, más orientada a la crítica y a la apertura frente a nuevas formas de comportamiento y valores sociales.

En cuanto a las respuestas de los docentes con respecto a diferentes aspectos de la vida social y privada, entre los docentes predominan claramente los valores de **tolerancia y respeto a las diferencias**. Un comentario especial merecen las respuestas con respecto a la confianza en instituciones y grupos de la sociedad. Los niveles de confianza revelan un comportamiento social que no puede ser juzgado como bueno o malo sino como indicador de un determinado estado de la sociedad. En este sentido, los docentes expresan muy bajos niveles de confianza en grupos sociales muy significativos como los policías, los funcionarios públicos, los magistrados, los dirigentes políticos y sindicales y los banqueros.

La opinión aparece muy polarizada con respecto a valores político-sociales generales, pero en general la **igualdad** es más valorada que la **libertad**.

Otros datos importantes que analiza el estudio son los que se refieren a los docentes en relación a la cultura. Los docentes declaran realizar una actividad cultural (danza, pintura, literatura, escritura, teatro, etcétera) superior a la de sus padres. Al mismo tiempo, relatan que sus prácticas culturales cotidianas se orientan a opciones masivas y populares como la radio y la televisión. Las mayores posibilidades de los docentes frente al consumo cultural intenso, se asocian a los sectores de la profesión con mayores ingresos económicos, mayor edad y habitantes de las ciudades más grandes.

Entre las actividades culturales cotidianas predominan aquellas que exigen bajo compromiso cognitivo, como ver la TV o leer revistas de actualidad. Las prácticas de mayor exigencia cognitiva como tocar un instrumento, escribir, usar correo electrónico o navegar por Internet, tienen una frecuencia menor entre la mayoría de los docentes. También los consumos culturales que exigen un desplazamiento por fuera del lugar de residencia son, en general, menores, tanto en su versión culta (ópera, teatro, centros culturales, conciertos, museos, etcétera), como masivo-populares (cine, peñas, video casero, recitales, etc.). En cuanto a géneros televisivos, los docentes declaran preferir noticieros y documentales y un escaso interés por la mayoría de los géneros literarios y, en general, por todo aquello que excede la temática educativa.

El perfil que describe este estudio nos permite visualizar y comprender algunas características comunes de los docentes argentinos y en particular los de la región NEA.

Si entendemos a la motivación como la fuerza polivalente que impulsa y mueve a la acción a los sujetos adoptando conductas determinadas De la Torre, F.(1998), podemos decir que en la función de tutor, el docente-orientador debe incentivar al alumno-residente a descubrir los diversos motivos que lo acercaron al deseo de ejercer el rol docente, fortalecer su elección vocacional, y animarlo para ser constante, persistente y responsable en sus estudios y trabajos, hasta concluir esta etapa del proceso de aprendizaje hacia la profesión que ha elegido. Sin embargo, el mismo tutor se halla condicionado, por los emergentes del contexto y representaciones acerca del rol, de los que en muchos casos no es consciente.

Del Contexto al Texto de las Organizaciones

Si bien durante los años 2006 y 2007 dos instituciones educativas públicas de gestión oficial, las escuelas N° 464 y NENI N° 1, que caracterizamos como pequeñas comunidades, fueron ámbitos de la intervención pedagógica de la práctica profesional y el campo empírico de la presente investigación educativa, resulta importante considerar que el proyecto ADI desde sus comienzos en el año 1998 y hasta el año 2004, se desarrolló en las escuelas N° 4 "Fraternidad" y N° 43 "Reino De España" de la ciudad de Posadas, ambas con población escolar y planta funcional numerosa, con tradición y prestigio en la comunidad posadeña, contando estas entre su alumnado con un población heterogénea en cuanto a niveles socioeconómicos y lugares de residencia dentro de la ciudad.

En la escuela N° 4 "Fraternidad", donde se inició la implementación del Proyecto ADI, sus actores institucionales mostraron marcado interés por generar cambios en la organización. Tal es así que el Proyecto Escolar Institucional (PEI), vertebró el Proyecto Curricular en torno a la articulación entre niveles y ciclos, en particular entre el Nivel Inicial, y el primer ciclo de la Educación General Básica.

En el marco de apertura institucional, el personal de conducción y los docentes de la escuela junto con la cátedra realizaron con notable éxito, una micro-experiencia, consistente en la conformación de parejas educativas (docente común y residente de educación especial) para mejorar la oferta educativa a todos los educandos, incluyendo estrategias múltiples para atender las demandas subgrupales y las diferencias individuales.

Por iniciativa de los docentes, en la entrega de Boletines de Calificaciones, se encuestaron novecientos (900) padres o tutores y se relevó la opinión de los docentes del turno mañana.

Analizados y evaluados los datos proporcionados por padres y docentes se llega a las siguientes conclusiones preliminares:

- a) Los tutores y padres señalan como buena la imagen institucional, y valoran el esfuerzo de los docentes por mejorar la calidad educativa.
- b) El 15% de los padres demandan algún tipo de apoyo o ayuda pedagógica para su hijo/a.
- c) El 100% de los docentes piensan que pueden mejorar la atención educativa que presta a sus alumnos.
- d) La afirmación responde a que: la ciencia avanza, existen diferentes niveles de aprendizajes, surgen resultados no esperados, es imprescindible para la lecto-escritura inicial.
- e) Todos los docentes identificaron claramente en su clase sub-grupos (entre 2 a 10).
- f) Todos los docentes indican la necesidad de la atención individualizada para algunos alumnos (entre 3 a 15 por sección).
- g) Para poder responder adecuadamente a las demandas necesitarían: más o mejor espacio físico y materiales didácticos, reducir la cantidad de alumnos atendidos o contar con ayuda psicopedagógica, docente, familiar, etc.
- h) El 99% de los docentes respondieron que están dispuestos a participar de una experiencia innovadora tendientes a mejorar la enseñanza y los aprendizajes.
- i) Las motivaciones señaladas son: necesidad de actualización, de integración de áreas, para mejorar la atención a los niños/as etc.
- j) Entre los diferentes comentarios se destacan: las dificultades iniciales del trabajo por áreas encarado este año, la preocupación por el incremento de alumnos en las aulas, los problemas de conductas y aprendizajes, mayor compromiso entre los docentes y las autoridades gubernamentales, finalmente señalan con toda claridad, que la formación docente común debería incorporar actitudes, conocimientos, y procedimientos básicos de la Educación Especial.

En reunión plenaria evaluativa con el personal docente, y de conducción, con el conocimiento y apoyo de la supervisión de los diferentes Niveles de la Enseñanza, la cátedra Práctica de la Enseñanza en Educación Especial, con los datos acumulados, la micro-experiencia realizada, se decide a partir de la elaboración de un Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO), como modelo estratégico de intervención, desarrollar el proyecto ADI.

En el año 2001 en la escuela N° 43 “Reino de España” también se relevaron demandas del personal de conducción, docentes y padres a través de entrevistas. La propuesta de trabajo en pareja pedagógica fue incorporada al PEI de dicha institución que tuvo continuidad hasta el año 2004.

En los años 2002-2003 se registró la atención individual al 20% de la matrícula (180 alumnos/as) y se mejoró la oferta educativa a más de seiscientos educandos.

Dado que dichos establecimientos son considerados importantes por su matrícula, esta experiencia ha generado un impacto educativo y social en la comunidad.

La descripción de los contextos, escenarios y espacios simbólicos (textos institucionales) que se describen a continuación, constituyen nuestros marcos referenciales de inmersión social, educativa e investigativa.

Empíricamente la investigación realizada se desarrolló en dos instituciones educativas públicas de gestión oficial: la Escuela N° 464 “Almirante Guillermo Brown” y el Núcleo Educativo de Nivel Inicial N° 1 (NENI), ubicado en el predio de la Escuela Común N° 2001 (primera escuela nacional de niñas de la Ciudad de Posadas).

La Escuela N° 464 oferta Educación General Básica 1° y 2° Ciclo (1° a 6° año), acorde a la derogada Ley Federal, Educación Primaria según la actual Ley Nacional de Educación N° 26.206/06 y Educación Inicial (sala 5 años).

El NENI N° 1 en cambio ofrece solamente Educación Inicial en salas de tres (3), cuatro (4) y cinco (5) años.

Escuela Provincial N° 464 “Almirante Guillermo Brown”

Los comienzos⁷:

La Escuela de Educación Común N° 464 se creó el 8 de Enero de 1960, según Decreto N° 38 del Poder Ejecutivo Provincial en un tradicional barrio de la Ciudad de Posadas, Misiones: “El Palomar”, donde se halla ubicada en la actualidad.

Por Decreto N° 4227 del 13 de diciembre de 1961, se transfiere el inmueble ubicada en la calle España N° 38 a favor del Consejo General de Educación de Misiones y por resolución 357/61 es designado Director de la Escuela el Sr. Julio Ryonel Socastro.

El 14 de marzo del año 1962 comienzan las tareas administrativas de inscripción de 309 alumnos. El 17 de marzo se lleva a cabo el acto de inauguración contando con la presencia del Sr. Gobernador; el primer Obispo de la provincia Monseñor Jorge Kemerer y la presidenta del Consejo General de Educación.

El 26 de Junio de 1964 la escuela fue apadrinada por la Prefectura Naval Argentina, llevándose a cabo el acto de imposición del nombre “Almirante Guillermo Brown”.

En la actualidad:

La Escuela Provincial N° 464 “Almirante Guillermo Brown” se encuentra ubicada sobre la calle España 2674, a cincuenta (50) metros de la Avenida Mitre, arteria de acceso al centro de la ciudad de Posadas.

La Institución, la organización y los espacios:

La escuela de referencia posee nueve salones de clases, dos patios, uno techado y otro al aire libre, una sala de maestros, dirección, un baño de docentes, un baño de nivel inicial y cuatro baños para alumnos y biblioteca.

Los espacios en general son de reducidas dimensiones, los salones pueden albergar con cierta comodidad solamente a un total de veinte (20) alumnos, con excepción del aula de 5to año, que es la más grande. Es una escuela cuyo edificio fue construido para uso de vivienda familiar.

Estas limitaciones espaciales se ven reflejadas en la biblioteca escolar, en este ambiente, solo es posible que una docente o algunos alumnos accedan a buscar los libros que necesitan. El alumno no tiene un espacio adecuado de lectura o búsqueda de información, aunque los materiales se encuentren bien organizados.

⁷ Fuentes: Libro Histórico de la Institución y Monografías de Análisis de la Prácticas Educativas de las residentes del Profesorado en Educación Especial Años 2006 y 2007.

Los tiempos, su distribución:

La Escuela N° 464 posee dos turnos: Turno Mañana: abarca los horarios de 7:30 hs. a 11:45 hs. y el turno Tarde: abarca los horarios de 13 hs. a 17:15 hs. Las clases se dictan en módulos de cuarenta minutos. Ambos turnos cuentan con dos recreos de quince minutos cada uno.

Los agrupamientos:

La planta funcional de la Escuela N° 464 está compuesta por treinta y cinco (35) docentes en total, trece (13) maestras de grado por la mañana y nueve (9) por la tarde. Además hay dos maestras de nivel inicial para cada turno, dos Profesoras de Educación Física, una Profesora de Tecnología, una Profesora de Música y tres Personas encargadas del servicio de Limpieza.

Dirección: A principios del año 2006 se produjo un cambio en la dirección de la escuela. La directora titular se acogió al beneficio de la jubilación, en su lugar asumió la vice-directora titular hasta la actualidad.

En cambio a la vice-dirección, asumió como suplente y por mayor valoración en un padrón provisorio, una docente del turno mañana. Al llegar el padrón definitivo de la Junta de Clasificación del Consejo General de Educación, se debió nombrar a otra docente, que actualmente está en uso de licencia.

Estas situaciones crean incertidumbres y malestar en el plantel docente que de alguna manera interfieren en la buena enseñanza y en el clima institucional.

Asociación Cooperadora: formado por los padres de alumnos de la escuela, que a través de trabajos juntan fondos para los gastos de la misma.

Caracterización general del alumnado:

Los alumnos que asisten a la Escuela N° 464 provienen de diferentes lugares del "Gran Posadas", denominación para abarcar zonas recientemente urbanizadas y aledañas a la ciudad, esta información fue relevada de los Registros de Grado.

El comentario de la vice-directora, nos marca que poseen diferentes niveles socioeconómicos, *"el 70% de los alumnos son de clase media y el 30% restantes son de clase media-baja"*. Podemos agregar que son las representaciones que circulan en la institución.

La matrícula total del establecimiento en el año 2007 fue de 285 alumnos, durante el turno mañana asisten 156 alumnos y en el turno tarde 127.

La vice-directora de la institución brindó datos con respecto a la asistencia media, la misma es bastante diferente a la cantidad de alumnos matriculados.

A continuación, la tabla muestra los datos obtenidos durante el mes de mayo 2007, por un lado los alumnos matriculados por año y por otro la asistencia media del turno tarde, siendo el turno en el que se realizan las prácticas:

Tabla 1. Distribución de la matrícula y asistencia media por curso.

Cursos	Matriculados	Asistencia Media
N. I.	12	9
1º	14	11
2º	21	17
3º	13	10
4º	23	20
5º	25	22
6º	19	17
Totales	127	106

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Escuela 464. Mayo 2007.

Los porcentajes registrados revelan las frecuentes inasistencias de los alumnos/as, muchos de los cuales son niños o niñas que trabajan.

En los últimos años la pobreza ha golpeado a varios sectores de la República Argentina. La Provincia de Misiones no es ajena a ello, los índices de desocupación se han elevado perjudicando la vida familiar. En la Escuela N° 464 existen varios casos donde todos los hermanos de una familia trabajan en la calle.

Los alumnos que asisten a esta Escuela y que trabajan, lo hacen en la calle realizan actividades como: vender golosinas, tarjetas, limpiar parabrisas en las avenidas, cuidar a sus hermanos menores y mendigar en la vía pública.

Al no disponer de tiempo (no asisten todos los días de la semana a la escuela) y de buen estado de ánimo para las actividades de aprendizaje, es aquí donde aparecen las dificultades como: el fracaso escolar, repitencia, deserción y además la violencia o malas conductas que los niños aprenden en la calle o en la casa y lo llevan a la escuela.

Desde la institución se detectan casos de violencia familiar, colocan a los docentes y a las instituciones en situaciones difíciles, afectando los aprendizajes.

“Los golpes y maltratos, generalmente, en primer lugar producen daño físico, pero este castigo envía mensajes psicológicos destructivos para los niños, ejerciendo un impacto en áreas críticas del desarrollo infantil, con prejuicios presentes y futuros en lo emocional, social y cognitivo”.⁸

La violencia familiar, callejera etc. que padecen muchos de los alumnos irrumpe en la escuela, con inasistencias reiteradas, falta de motivaciones o bajo rendimiento escolar.

Los niños de esta escuela provienen en un alto porcentaje de hogares cuyos padres poseen bajos niveles educativos, como ya se dijo sin trabajo o trabajos poco calificados, con magros ingresos, algunos de los niños que atiende la escuela proviene de hogares de tránsito, con lo cual es frecuente que no cuentan con el apoyo familiar para realizar sus tareas, generando una problemática más para los alumnos y sus docentes.

En líneas generales: *“El PEI es el elemento que explicita y comunica una propuesta integral para dirigir y orientar de modo coherente e integrado los procesos de intervención educativa que se desarrolla en una institución escolar”*. Ministerio de Cultura y Educación. (1998).

⁸ Página de Internet: www.fundacionamparo.org.ar/maltrato_infantil-htm

Objetivos Generales: Aceptar, retener y posibilitar el egreso de alumnos de diferentes sectores y niveles socioeconómicos y culturales para brindarles una formación integral como personas. Jerarquizar y garantizar la Educación General Básica.

Desarrollar una educación con calidad en todos sus niveles y ciclos, que brinde deberes vinculados a la producción del conocimiento y formación de pequeños ciudadanos críticos, con valores morales para tomar decisiones.

Los Componentes del PEI que se plantean en la Escuela N° 464 son:

Contenidos: Identidad Institucional, Imagen Objetivo, Diagnóstico, Planificación Estratégica: recursos humanos, cantidad de alumnos y organización.

Acción: módulo de operaciones, organización en Comisiones: Kiosco, Por un Ambiente Mejor, Cooperadora, Deportes y Relaciones, Biblioteca, Botiquín, Feria de Ciencias, Comisión Administrativa, Inventario, Ropero Escolar, Folklore, Elección de Abanderados.

Metas: Nos proponemos formar una persona autónoma, responsable que asuma en plenitud los derechos y deberes de la vida en una democracia (Art. 6 de la Ley Federal). Una persona competente en el uso de la tecnología y los medios de comunicación.

Evaluación: integral y flexible. Tipos: diagnóstica, formativa o proceso, sumativa o final.

Las modificaciones del PEI se realizaron en el año 2005. A partir de este año se fueron anexando diversos aportes por los docentes que integran la institución. Las tareas o Módulos de Acción se llevan a cabo en grupos de dos docentes. Por ejemplo: grupos asignados para la Comisión Administrativa, Inventario, Elección de Abanderados y dentro de éstas comisiones se encuentran las docentes que se encargan de la Redacción del P.E.I.

La problemática del Trabajo Infantil y sus consecuencias son abordados diariamente desde la práctica docente, requiriendo ocupar un mayor desarrollo en el texto del P.E.I., porque es un aspecto que repercute en los procesos de enseñanza-aprendizaje y uno de los problemas más característicos de la institución: la realidad social de la mayoría del alumnado.

Según la Resolución 43/95 del Consejo Federal de Educación, los directivos de la institución deberían promover las reuniones para la reelaboración, realización del seguimiento y evaluación del PEI dependiendo del año escolar y considerando que las realidades sociales van cambiando en el transcurso del tiempo, para así implementar directrices adecuadas.

La institución cuenta con normas de convivencia (ver anexo) relacionado a el cumplimiento de horarios, tratamiento de las inasistencias, forma de presentación de los alumnos, comportamiento, responsabilidad de padres o tutores y sanciones.

Núcleos Educativos del Nivel Inicial (NENI) N° 1

“El Nivel Inicial promueve una relación estrecha entre el grupo familiar en primer lugar, y a la comunidad en general, como participantes activos del proceso de educación del niño...”⁹.

El jardín de infantes brinda al niño las herramientas que promueven la apropiación del conocimiento, que no las encuentra de manera sistemática y elaborada adecuadamente en otros espacios. Es allí donde se amplía el horizonte de todos los sectores sociales y culturales; y favorece un tratamiento placentero de saberes con mayor grado de elaboración, a través de juegos y actividades plásticas, donde el niño puede poner en juego su creatividad expresiva. Al mismo tiempo complementa su acción trabajando el esfuerzo, el compromiso y la asunción de determinadas responsabilidades por parte de los niños. “... El Nivel Inicial tiene una identidad propia y define, por sí mismo, una importante etapa de escolarización, centrada en las características psicológicas por las que atraviesan los

⁹ El aprendizaje en el Nivel Inicial. <http://www.diarioc.com.ar/educacion/id/7391>

alumnos que la cursan. Las razones pedagógicas que justifican la educación temprana del niño en instituciones especializadas, se vinculan con los conocimientos alcanzados acerca de la importancia que tienen los primeros años de vida, considerados fundamentales porque signan con carácter indeleble el desarrollo de la personalidad del individuo...¹⁰.

La importancia del nivel radica en el desenvolvimiento de todas las competencias y potencialidades propias de su edad. En el nivel inicial se debe considerar también a las familias en primer lugar, y a la comunidad en general, como participantes activos del proceso de educación del niño.

Reseña Histórica NENI N° 1

El día 26 de abril de 1949 se creó el jardín de infantes con el expediente N° 7210/9, la institución contaba con 26 alumnos inscriptos y comenzando su función educativa en el mes de julio.

En el año 1973 se impone el nombre de Francisco Aníbal Lesners al nivel inicial. En el año 1974 se crean las secciones B y D.

A partir del año 1985 se crean los Núcleos Educativos del Nivel Inicial. Por resolución 2437/85; en total seis Núcleos; cuatro en Posadas y dos en la Ciudad de Oberá.

Actualmente funcionan nueve Núcleos Educativos de Nivel Inicial. En Posadas se encuentran los Núcleos N° 1, N° 2, N° 3, N° 4 Y N° 7; Los otros NENI se encuentran en las ciudades de Oberá y El Dorado.

El NENI N° 1 se ubica en el predio de la Escuela N° 2001 y atiende las salas de nivel inicial de la Escuela N° 4 "Fraternidad".

Por resolución 2869/ 92 se designa una Directora para ambos turnos del Nivel Inicial, quedando como núcleo independiente N° 1. Estos núcleos surgen a partir de la demanda requerida para mejorar la organización de los jardines de infantes, ya que contar con una sola directora era insuficiente para el control y manejo de los jardines.

La institución cuenta con cuatro (4) secciones o salas de cuatro años, y seis (6 salas o secciones de cinco años.

Población Escolar

Según la directora de la institución; los alumnos que concurren a la institución son niños provenientes de distintos barrios de la ciudad de Posadas, como: del barrio Itaembé Mini, A4, Villa Cabello, y de las zonas céntricas entre otros, perteneciendo a la clase social media y media baja. Gran parte de los alumnos asisten a la institución acompañados; por sus padres, niñeras, hermanos o con algunos parientes cercanos; mientras que otros concurren a clases en transportes escolares.

Actualmente el nivel inicial cuenta aproximadamente con 180 alumnos matriculados, distribuidos en turno mañana y tarde. Según datos brindados por la directora de la institución, cada aula cuenta diariamente con la asistencia de dieciocho a veintiún alumnos aproximadamente. Cabe aclarar que la asistencia de los alumnos disminuye significativamente en los días de lluvia o de mucho frío; dificultando así el desarrollo normal de las clases.

Las edades aproximadas de los niños que asisten a clases oscilan entre los cuatro y cinco años de edad, contando con la asistencia de una alumna de siete años, la cual es proveniente de la escuela especial N° 1 acompañada por su maestra integradora. La niña posee un diagnóstico de Síndrome de Down, la misma concurre a sala de cinco.

¹⁰El aprendizaje en el Nivel Inicial. <http://www.diarioc.com.ar/educacion/id/73910>

Descripción edilicia del NENI

Actualmente la institución cuenta con cinco salas: tres de cinco años de edad y dos salas de cuatro años.

El NENI cuenta con una sala exclusiva para la Dirección. Frente a la escuela hay un pequeño patio en el cual las docentes reciben diariamente a los alumnos, para posteriormente ingresar a las distintas salas.

Detrás de la escuela nos encontramos con un amplio patio, en el cual podemos visualizar un rincón de juegos con hamacas y toboganes; donde los niños en su tiempo libre tengan la posibilidad de recrearse a través del juego. En el otro extremo del patio se encuentra ubicado el mástil; al inicio de cada jornada escolar los niños utilizan dicho espacio para saludar a la Bandera.

La escuela también cuenta con un salón ubicado en el primer piso de la institución; en el cual se desarrollan diversas actividades como actos, eventos, festejos, etc.

Agrupamientos

Con respecto a los agrupamientos, es preciso aclarar que *“...que las relaciones sociales del aula y de la escuela constituyen un elemento central en la construcción de los aprendizajes de los alumnos y docentes (...).”* Ministerio de Cultura y Educación (1998) p.22.

En la institución los docentes y el personal de maestranza, se reúnen diariamente en la dirección antes de comenzar la jornada escolar, para tratar temas diversos, como ser: la organización de los actos, o simplemente para debatir temas de interés general. También se observa que durante el desarrollo de las actividades las docentes se consultan mutuamente estableciendo así vínculos.

Sostenemos que existe una buena relación entre los mismos ya que en los tiempos libres comparten mate, organizan y trabajan en forma conjunta con mucha responsabilidad y dedicación.

En cuanto a los agrupamientos de alumnos, cabe destacar que la relación existente entre ellos es buena, se visualiza cuando se forman para saludar a la bandera y cuando comparten juegos en el patio.

En las salas los grupos son muy heterogéneos, comparten juegos y suelen formar grupos pequeños de acuerdo al sexo; cabe aclarar, que en los pequeños grupos muy pocas veces se incluyen a otros compañeros (refiriéndonos al juego). Entre las nenas los grupos de amigas son más estables.

Distribución del Tiempo

La jornada escolar en el turno mañana se inicia a las 8:30hs y culmina a las 11:30hs; en el turno de la tarde los niños comienzan la jornada escolar a las 14:30hs y culmina 17.30hs; dentro de este periodo cada docente distribuye el tiempo de acuerdo a sus actividades.

A partir de las observaciones realizadas, podemos decir que cada docente distribuye su tiempo de manera flexible; en función de las necesidades de aprendizajes de los alumnos; observando cómo los rituales de tiempo ejercen control y se desenvuelven a través del régimen de los horarios.

Espacio Áulico

Teniendo en cuenta las estructuras materiales del aula sala de 5 “A” se observa diferentes espacios que se clasifican de la siguiente manera:

Espacio de juego: este lugar se encuentra en un extremo del salón de clases, cuenta con materiales de juego: muñecas, autitos, cunas, zapatos, cocinas de juguete, mesa (al tamaño de los alumnos).

Espacio de saludos e informaciones: es un espacio ubicado cerca de la puerta de entrada al salón, tiene una alfombra grande de color rojo ubicada en el piso.

Al inicio de la jornada escolar los alumnos ingresan a la sala y se sientan en la alfombra, y esperan a los compañeros que llegan tarde. Este es un espacio donde la docente saluda a sus alumnos y luego cuenta entre toda la cantidad de alumnos presente y ausente. También los alumnos cuentan lo que hicieron el día anterior. Cabe aclarar que dicho espacio también es utilizado para realizar actividades de lecturas.

Espacio de trabajos: este lugar está ubicado en el centro del salón contiene dos mesas largas con sillas, ubicadas en forma paralela. Una de las mesas es ocupada por las niñas y la otra por los varones. Es un espacio donde los alumnos realizan sus trabajos.

Espacio para colgar mochilas: es un espacio donde los alumnos aprenden un hábito de orden, es un perchero ubicado en la pared, al ingresar al salón cada alumno debe colgar su mochila si no lo hace la maestra lo recuerda.

Sanitarios: los sanitarios están ubicados al fondo del salón, existen dos, cada cual cuenta con tres baños cada uno. Uno es utilizado para las niñas y el otro para los varones. Los mismos están adaptados; contienen inodoros y piletas pequeñas.

Proyecto Educativo Institucional y Reglamento Institucional

En el NENI los proyectos son elaborados por las docentes en forma individual y luego lo debaten entre todos los integrantes para incluirlos en el PEI. Vemos que es relevante elaborar proyecto de manera conjunta ya que esto posibilita trabajar de manera coordinada coherente y no contradictoria siendo esto fundamental para mantener un buen clima

Uno de los proyectos, que todos los años se lleva a cabo, es la visita a la granja, organización institucional.

El reglamento del NENI, identifica y define cada una de las unidades que la institución posee, comunica el conjunto de reglas constituido en un marco de referencia común, para el funcionamiento adecuado de la institución.

Reglamento

Los padres que desean integrar la comunidad educativa del nivel inicial de la escuela 2001, inscribiendo a sus hijos en el mismo, deberán aceptar todos los ítems del reglamento con que cuenta la institución, en dicho reglamento queda establecido los horarios y la obligatoriedad del respeto a los mismos el respeto a los horarios establecidos, norma de las inasistencia, la obligatoriedad de colaborar con las cuotas sociales establecida y responsabilidad de los padres o tutores.

El reglamento de la institución, a pesar de su aparente rigurosidad, resulta de difícil aplicación, porque observamos que algunos padres permanecen circulando toda la mañana por la institución.

“Atención a las diferencias individuales y grupales en el aula: intervenciones inclusivas de educación especial en la escuela común”

CAPÍTULO 5

Proceso de teorización: Narración

Proceso de teorización: Narración

El proceso de teorización

A través del análisis de la vasta información¹¹ recogida desde la cátedra PPDyT durante los años de práctica de los alumnos de la Carrera de Educación Especial en la Escuela Común, enmarcada en el Proyecto ADI, se evidencia la importancia y consecuencias positivas de la atención a los alumnos con NEE dentro del aula, con la estrategia de pareja pedagógica.

El objetivo de esta investigación es teorizar acerca de la atención a la diversidad por medio de la conformación de pareja pedagógica, vinculando de esta manera la educación común con la educación especial en aras de la tan mentada escuela inclusiva. Atendiendo al significado de teorización dado por Strauss A. y Corbin J, (1990) *“Teorizar es un trabajo que implica no sólo **concebir o intuir** ideas (conceptos) sino también formularlos en un esquema lógico, sistemático y explicativo. Por iluminadora, o revolucionaria que sea la noción de teorizar, para que una idea llegue a teoría se exige que esta se explore a plenitud y se considere desde muchos ángulos o perspectivas. También es importante llegar hasta las **implicaciones** de una teoría”*¹².p.24.

La información empírica es tomada de la experiencia efectuada en la cátedra de referencia. Las fuentes de datos son los propios materiales relevados en la Cátedra y el Proyecto ADI, más otros obtenidos por la propia investigación, tanto para completar la información necesaria, como para validación de la información disponible.

En la recolección de información se emplearon diferentes técnicas, aplicación de formularios autoadministrados, entrevistas, observación y documentos. Los diferentes instrumentos empleados relevaron información teniendo en cuenta a todos los actores involucrados en la experiencia, valorizando las diferentes perspectivas sobre un mismo objeto.

La presentación de análisis de datos responde a la metodología que se aplicó, que es la de la *teoría fundamentada en los datos*, que surge de dos tradiciones intelectuales y académicas diferentes de la sociología norteamericana; por un lado la metodología cuantitativa de P. Lazanferld y la de teorías de alcance medio de R. K. Merton y A. Strauss, y por otro el interaccionismo simbólico de H. Blumer.

Sobre la teoría fundamentada Strauss, (1987)¹³ manifestaba *“Busca generar declaraciones teóricas complejas, basadas en evidencias empíricas, aunque puede ser utilizada en diferentes formas y alcanzar varios grados de complejidad”*. *“La Teoría Fundamentada se construye sobre la información producto de las acciones, interacciones y procesos sociales que acontecen entre las personas”* Paz Sandín, (2003)¹⁴. En función de ello la experiencia empírica que se presenta en este informe se constituye en la evidencia que da origen a la teoría emergente.

“La teoría fundamentada es un tipo de teorización, enfocado en el contexto de descubrimiento como relacionado a una explicación plausible de algunos fenómenos y proveyendo un argumento inductivo por su plausibilidad. No tiene necesidad de acomodarse o predecir, aunque puede hacer lo uno o lo otro en principio.” Miller y Fredericks, (1999)¹⁵.

¹¹ Monografías que realizan las/os alumnas/os al finalizar sus prácticas, formularios respondiendo en relación a la experiencia completados por docentes orientadores y residentes, diarios de los seminarios permanentes y jornadas de cierre efectuado en el marco de la Cátedra PPDyT y Proyecto ADI.

¹² El resaltado corresponde a los autores.

¹³ Citado por Doc. Universidad de Antioquía (2003). p.14.

¹⁴ Citado por Doc. Universidad de Antioquía (2003) p.14.

¹⁵ En Soneira A. J. (2006) p.171

“Debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción” Strauss, A. y Corbin, J. (1990) p.14.

Para el proceso de teorización propuesto en esta investigación a partir de la experiencia concreta efectuada desde 1998 en adelante por la Cátedra PPDyT, se procederá a realizar el análisis de datos a través de una *línea narrativa* explicando de que manera se condujo la formación del docente, la construcción de la pareja pedagógica y las estrategias de acción en cumplimiento de los objetivos propuestos en el Proyecto de Extensión ADI.

El proceder siguiendo una línea narrativa responde justamente a lo manifestado por Charmaz K. (2000) “El analista de teoría fundamentada cuenta un relato (story) sobre gente, procesos sociales y situaciones. El investigador compone el relato; no simplemente extiende la mirada de un observador (viewer) objetivo. Este relato refleja al observador así como al observado”¹⁶.

La presencia de descripción exhaustiva de todo el proceso de formación, preparación y acompañamiento efectuado por la Cátedra en la experiencia analizada, si bien no constituye teoría en si misma, es básica para la teorización como bien manifiesta Strauss A. y Corbin J (1990) “...la descripción **no** es teoría, **sí** es básica para la teorización”...”la descripción también es básica para lo que llamamos **ordenamiento conceptual**...”¹⁷ p.21.

Los ordenamientos conceptuales referido a la organización de los datos en categorías que como bien dice Strauss, A. y Corbin, J. (1990)”la **organización de los datos en categorías (o a veces, clasificaciones) discretas, según sus propiedades y dimensiones y luego al uso de la descripción para dilucidar estas categorías**”. p.21, constituido en el proceso precursor de la teorización, dicha organización en ciencias sociales se efectúa con la lógica de los relatos etnográficos, con abundancia de detalles descriptivos, organizando los datos de acuerdo a los pasos o etapas.

La presentación y conclusión del presente informe responde a la lógica de procedimiento de la teoría fundamentada, con líneas exhaustivas de descripción de la experiencia base, y construcciones conceptuales evidenciadas en la conclusión, donde la pareja pedagógica definida responde a un concepto construido pero además a una serie de categorías ligadas a una organización conceptual específica.

En todo el proceso narrativo cuando se hace alusión a la pareja pedagógica **docente orientadora-residente** está referido a la experiencia, es decir la preparación y práctica efectuada desde la Cátedra PPDyT. Al transpolar la experiencia al ejercicio de la docencia propiamente dicha se especifica **docente común-docente especial**.

Narración

Formación del docente crítico, participativo y colaborativo

La Cátedra de referencia, fija como método de trabajo el *aula taller* que denominan *Seminarios Permanentes*, los mismos son desarrollados por el titular de la Cátedra y una Jefa de Trabajos Prácticos, en algunas instancias contando con adscriptas egresadas.

La formación docente que ofrece la Cátedra es a partir de tres estrategias convergentes¹⁸ que apuntan a generar docentes críticos, participativos y colaborativos. En este apartado se describirá el modo en el que se efectúa la formación de estos docentes.

En los seminarios, los alumnos van efectuando el diario del mismo, es decir el registro del taller, para esto se selecciona un alumno diferente para cada uno de ellos, que se

¹⁶ En Soneira A. J (2006) p.170

¹⁷ Los términos resaltados son de los autores.

¹⁸ El docente práctico en la toma de decisiones curriculares áulicas e institucionales; el enfoque socio crítico de carácter ético para la reconstrucción social y la investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación del profesorado.

responsabiliza de observar, es decir se convierte en observador participante y efectúa el registro de la clase, registro que es leído al inicio de la posterior reunión, oportunidad en la que se retoman los temas tratados, se efectúan las reflexiones pertinentes de los contenidos teóricos trabajados, los problemas planteados, la forma de observación y registro. Estos registros son retrabajados en el seminario siguiente, oportunidad en la que además de retomar el seminario dándole continuidad, se refuerzan los puntos débiles y se realizan las correcciones con relación a la forma de registro y análisis de los mismos.

El registro de los seminarios para posterior análisis permite ver rutinas, efectos, dificultades, resultados, etc.; su instrumentación es una práctica importante para la formación continua del docente.

Si tenemos en cuenta las características y dinámica del quehacer docente, como aprender a observar con criterio, a la realización de registros fidedignos y correctamente analizados, ésta actividad se constituye en una importante destreza a adquirir para el futuro profesional de los egresados.

A modo de ejemplo se presenta textualmente una de las situaciones planteadas una vez terminada la lectura del diario anterior, la oportunidad es utilizada para mostrar como observar, registrar y el beneficio que ofrece la actividad, obteniendo elementos para la reflexión.

Alumna 1. *“Faltan más detalles de contexto”.*

Alumna 2. *“Falta de mayor profundización sobre los temas tratados”.*

Prof. *“Lo que falta básicamente es darle sentido”.*

JTP *“La intención era comparar modelos de prácticas y eso no está plasmado en el diario”* (en referencia a una experiencia narrada en la clase anterior con un objeto específico que era mostrar dos modelos de práctica diferente).

Prof. Remarca: *“faltó el sentido, darle la interpretación”.*

En los seminarios se trasmite la forma de operar bajo el paradigma del modelo sociocrítico, aplicando el método y técnicas de la investigación acción participativa, haciendo uso como bien lo define Gloria Perez Serrano (1990) del proceso circular de indagación y análisis de la realidad en el que partiendo de los problemas prácticos y desde la óptica de quienes los viven, procedemos a una reflexión, planificación y actuación sobre la situación problemática con objeto de mejorarla, implicando en el proceso a los que viven el problema, quienes se convierten en autores de investigación.

Si bien los alumnos y docentes de la cátedra no plasman el proceso como una investigación, usan los elementos de la investigación acción participativa y colaborativa; Lewin (1946)¹⁹ reconoce que la investigación acción constituye un elemento clave en la formación y el perfeccionamiento docente, uniendo la teoría y la práctica en la resolución de los problemas.

Por otra parte en el plan de estudios de la carrera de Educación Especial de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales está establecido como una de la finalidades de la formación, generar docentes con actitud crítica abiertos al trabajo cooperativo y que puedan proponer innovaciones o cambios a partir del análisis del contexto y su propia praxis; a continuación se transcribe el párrafo textual del plan de estudios de referencia donde se hace alusión a lo expresado:

“FORMAR *profesionales capaces de reflexionar crítica e interdisciplinariamente sobre la práctica-teórica que sostiene y fundamenta su accionar cotidiano a fin de promover cambios e innovaciones”.*

Se opera desde la práctica induciendo a los alumnos a que aprendan a desarrollar estrategias de acuerdo a las circunstancias y necesidades. Siendo este uno de los objetivos fijados por la cátedra, que sus prácticas le sirvan para comprender y aprender que la tarea

¹⁹ En Pérez Serrano Gloria (1994)

docente no se realiza sobre “recetas” preelaboradas, si bien es necesario planificar las clases y contar con conocimientos que serán el soporte de las acciones que emprendan.

Los docentes de la cátedra cumplen el **papel del experto**²⁰ de acuerdo a la manera en que intervienen en los seminarios con la modalidad de talleres participativos, haciendo uso del método de la investigación acción participativa, los expertos son personas preparadas que orientan y asesoran a los alumnos, los estimulan, y juntamente con ellos buscan las mejores soluciones a los problemas que en el transcurso de las residencias se les van presentando.

Los docentes de la cátedra van generando la participación con reflexión por parte de los alumnos, contribuyendo en todo el proceso: reflexión, planificación y acción, propiciando el espacio adecuado para ello.

Los seminarios desarrollados en el marco de la cátedra constan de dos instancias o etapas bien diferenciadas, una que se ocupa de la preparación del alumno y la institución para su residencia y otra que es la residencia propiamente dicha, o sea el trabajo de la residente con la docente orientadora dentro del aula, atendiendo a los alumnos en general y las particularidades de los alumnos con NEE.

Los profesores de la Cátedra, los practicantes y las docentes de la escuela común participan de las planificaciones, intervienen en la implementación de las acciones, efectuando un trabajo conjunto, es decir usando los principios y metodología de la investigación colaborativa, que como bien manifiesta G. Pérez Serrano (1994) en este tipo de investigación los actores “*Trabajan juntos en la planificación, la implementación y el análisis de la investigación que se lleva a cabo para resolver problemas inmediatos y prácticos compartiendo la responsabilidad en la toma de decisiones y en la realización de las tareas de investigación*”. (p.161).

Es permanentemente remarcada la importancia del trabajo colaborativo en la actividad docente sustentado en tres elementos básicos: ética, reflexión y práctica. La práctica, es decir la acción es permanentemente sometida a reflexión para de esta manera ir construyendo los conocimientos de base para la acción.

Desde la acción es el lugar donde se pueden efectuar cambios, siempre teniendo en cuenta que la acción a desarrollar debe estar orientada hacia los conflictos que afectan el proceso cognitivo; lo cual circunscribe también a la problemática de la que debe hacerse cargo el docente. Esta situación no excluye el compromiso de buscar los mecanismos para derivar a quien corresponda aquellas situaciones que exceda su función. En una de las prácticas por ejemplo, se planteó la detección de un alumno sometido a violencia familiar, la residente propuso encausar el caso a los especialistas de la línea 102²¹

Para el proceso de enseñanza se insiste en tomar cualquier elemento o circunstancia del contexto cotidiano e inmediato para enseñar, sin necesidad de buscar situaciones ajenas a las oportunidades que ofrece el entorno, esto es lo que desde la Cátedra se realiza en forma permanente con doble objetivo, el uso de la estrategia y mostrar con el ejemplo éstas posibilidades. Se estimula a los alumnos a emplear las herramientas adquiridas en su formación y la necesidad imperiosa de aprender a manejarse en contextos diferentes.

Todo el proceso de preparación y realización de las prácticas es acompañado por los docentes de la Cátedra y todas las inquietudes, dificultades, debilidades y fortalezas son comentadas y analizadas en los seminarios, donde también las propias compañeras opinan al respecto, trabajando básicamente en las debilidades para transformarlas en fortalezas, con un trabajo reflexivo, cooperativo de todos los actores, que es a lo que se apuesta fuertemente desde la Cátedra, en aras de imprimir una fuerte formación como docentes críticos, aptos para el trabajo colaborativo.

²⁰ Papel del experto: en la investigación acción como en el perfeccionamiento del Profesorado se remarca la necesidad de la figura de lo que se denomina **el experto**, facilitador, crítico-amigo, guía, referido a la persona que acompaña al grupo en el proceso y desarrollo de la investigación, debiendo ser una persona calificada para la actividad.

²¹ Línea telefónica creada en la provincia, atendida por especialista en violencia familiar que se hacen cargo de la atención personalizada de los casos denunciados.

Esta modalidad de formación y quehacer como docentes críticos, participativos y colaborativos es la que posibilita la innovación educativa en general y en particular la propuesta de atención a la diversidad por medio de la pareja educativa: docente común-docente especial.

Reconocimiento del contexto y sus actores

En la denominada primera instancia o etapa de las prácticas, las residentes van efectuando un reconocimiento del campo en el que deben trabajar. Durante el proceso de preparación, las alumnas se acercan a la escuela en la que harán la residencia: interiorizándose sobre la organización, funcionamiento institucional y proyectos elaborados (PEI²²); observan y analizan la forma de vinculación existente entre los diferentes actores de la comunidad educativa (directivos, docentes, alumnos y padres), forma de trabajo áulico del docente con el que deben interactuar y características del alumnado, todo lo cual es registrado, compartido en los seminarios y descrito en el informe monográfico con el que concluyen sus prácticas.

Para las residentes todo este proceso es muy importante pues contribuye básicamente a poder reconocer el contexto en el que harán sus prácticas, mientras se van vinculando a la docente que será su orientadora y con la que trabajarán en pareja pedagógica atendiendo al grupo en general y a los alumnos con NEE en particular. En referencia a la instancia de ese reconocimiento de la institución y creación del vínculo, una residente manifestaba en su monografía final: *“Además pude interiorizarme acerca de la institución, sus normas, infraestructura, miembros, funciones de cada uno de sus miembros”*.

Según la perspectiva²³ de las residentes de Práctica Profesional Docente y Tecnológica, las docentes de escuelas comunes, identifican las diferencias individuales que presenta el alumnado, a partir de reconocer que poseen conocimientos previos, por tal motivo suelen iniciar los temas nuevos, indagando sobre estos saberes.

La teoría cognitiva y el constructivismo, de gran difusión en los últimos años, serían los sustentos teóricos que permitirían encauzar los procesos de enseñar y aprender con éste marco. Queda la duda, si estos conocimientos previos determinan la selección de los contenidos, las actividades de enseñanza y la evaluación o se transforman en un proceso mecánico de revisión sin consecuencias para el proceso y los resultados.

Señalan que los alumnos/as captan los conocimientos, manifestando más habilidades matemáticas, incluso realizando cálculos mentales, pero la escritura marca grandes diferencias.

Si bien las residentes señalan que por lo general el alumnado conoce los materiales para el aprendizaje y sus usos, el trabajo escolar está centrado en lo individual.

Tampoco llama la atención esta postura, en un sistema educativo donde todos los niveles de la enseñanza, incluso la universitaria, adopta el trabajo individual como sistema privilegiado para las acreditaciones académicas.

Si bien las docentes esperan avanzar en la tarea por el interés del alumno/a, sus consignas resultan habitualmente rutinarias, surgiendo la creatividad cuando las cambian.

Sin lugar a dudas en la escuela común hay alumnos/as que requieren atención individualizada y apoyo escolar, y que no lo reciben del docente, porque se homogeneiza la enseñanza, no se cuentan con recursos adicionales: tiempos institucionales, parejas o equipos pedagógicos, material escolar, aulas y mobiliario adecuado, ayuda psicopedagógica, etc. Estos docentes finalmente frente a realidades complejas de enseñanza, ante un trabajo pedagógico difícil, con tiempos repletos, trabajo individual,

²² Los PEIs son Proyectos Educativos Institucionales “expresa y comunica una propuesta integral para dirigir y orientar coherentemente los procesos de intervención educativa que se desarrollan en la institución escolar”. Ministerio de Educación de la Nación. Son elaborados por la comunidad educativa de cada institución escolar, son anuales y con objetivos que trasciende lo educativo, como proyectos de índole social.

²³ Información suministrada en los formularios que completan las residentes al finalizar sus prácticas y complementado por las narraciones efectuadas en las monografías.

además de ser desalentados porque esta tarea no está prevista en sus ocupaciones, terminan desanimados o con agotamiento profesional.

Por lo general todos reconocen que la mayoría del alumnado demuestra interés por actividades expresivas, artísticas, físicas o manuales, éstas no tienen presencia en la jornada escolar. Es más las escuelas de residencia no tienen horas ni profesional docente para desarrollar las actividades expresivas: música, pintura, teatro, danzas etc., que por otra parte son vehículo para el desarrollo cognitivo, social.

Si bien reconocen diferencias en los tiempos de aprendizaje y memoria frágil en el manejo de contenidos y conceptos, no se visualizan claramente las estrategias docentes ni las actividades de los alumnos/as para atender estos problemas.

La comunidad escolar ha aceptado que trabaja para incluir a toda la población infantil, incluso con desintegración familiar, niños/as en la calle o situación de riesgo socioeducativo, donde la violencia familiar, callejera y escolar es el canal cotidiano de esta manifestación.

Existen ritmos diferentes de aprendizaje en el alumnado²⁴, a los cuales se lo vinculan con el tipo de actividad. Hay diferencias marcadas en el esfuerzo por aprender, pero siempre se lo vincula al interés por el tema escolar. Otros análisis no se incorporan.

Dicen las residentes: *“Es muy importante señalar que el logro despierta el interés por participar, y la motivación surge, al observar la tarea y producción grupal”*. Esta sola premisa del diagnóstico serviría para reencausar toda la enseñanza y el clima del aula, ya que generalmente no se premia el esfuerzo por el logro colectivo, sino sólo el resultado de la tarea individual, competitiva.

En las escuelas de residencia los alumnos cumplen con las reglas instituidas, a pesar de provenir de hogares en riesgo social y educativo.

Se considera que hay un reducido número de alumnos que manifiestan ansiedad, desatención, pero se le atribuye a la espera por jugar. Nuevamente surgen elementos de la vida escolar escasamente analizados, pero aún aceptándolo, el juego de la infancia, no tiene mayor lugar en la escuela, tampoco se aprovecha su importancia catalizadora para resolver conflictos, consolidar los grupos, integrar culturas y clases sociales o simplemente disfrutar de la tarea central de la niñez, dirían los psicoanalistas: en la escuela no hay lugar para el goce. En una de las escuelas de residencias se destaca el escaso espacio físico existente, su edificio no fue construido expresamente, siendo en el pasado una vivienda familiar, lo cual incide en la convivencia escolar.

También se acepta que en el aula hay subgrupos con marcadas diferencias valorativas de la tarea escolar, en todos los casos las residentes concluyen: *“se desvaloriza la tarea sin destinatario, sin aplicación, falta de uso de la producción escolar”*. Se observan trabajos sin creatividad, mecanizados, por lo general, sin aplicaciones prácticas, y mucho menos que ayuden al niño/a a resolver problemas instruccionales, culturales o tecnológicos orientados a una mejor calidad de vida personal y familiar.

Las orientadoras efectúan una evaluación pedagógica por escrito que presentan a la Cátedra con respecto a las diferencias individuales del alumnado, a pesar de la consigna hacen referencias también al grupo en general, entre los particulares: *“algunos presentan dificultades de aprendizaje”, “hay repitentes”, “el grupo es heterogéneo en edades”*. En cuanto a los estilos cognitivos hacen referencia a la existencia de diversidad entre los alumnos.

Como parte del contexto de residencia están los alumnos de la Cátedra con sus características e historias particulares. Teniendo en cuenta la relevancia de algunas particularidades y su historia académica, desde la Cátedra se instrumenta la actividad de relatar por escrito la historia de vida académica personal de cada alumna/o, dada la influencia que tiene sobre el quehacer docente. Dichas historias son analizadas por el equipo de Cátedra, se remarcan sus representaciones iniciales en la elección de carrera en particular, como así también en su tránsito académico.

²⁴ Descripto por los residentes y docentes en los formularios (ver anexo) completados al finalizar la práctica.

En la elección de la carrera, un alto porcentaje manifiesta optar por Educación Especial por tener alguna situación de discapacitados cercana, como familiares, amigos, etc. estando presente la idea de poder contribuir a paliar la situación desde su formación específica. Una alumna relataba: *“En un primer momento lo había hecho porque me parecía útil y necesario para ayudarle a mi hermano que posee una discapacidad”*; transcurrida la carrera expresa: *“Hoy luego de haber recorrido las diferentes instancias puedo saber que este es un lugar muy especial, un lugar donde ni siquiera se debe pensar en estar sin sentir compromiso y demostrar responsabilidad en una vida de continuo hacer – enseñar- aprender y crecer; y si tuviera que relacionar con la idea que tenía al ingresar a la carrera que era ayudar a una persona, hoy me doy cuenta que no estoy ni estaré en espacios de ayuda o solidaridad; estaré en escuelas donde mi función será enseñar contenidos y valores y por supuesto aprender de mi continuo hacer reflexivo”*. Lo que muestra que se generó un cambio en la representación de la carrera entre la etapa inicial y su finalización. Por otra parte marca la incidencia de la formación propiciando la reflexión.

Cuando la motivación de elección de la carrera fue diferente, el cambio de representación no fue sustancial como es en el caso de aquellos que la eligieron por vocación, aunque no tuvieran muy en claro desde que perspectiva. Por ejemplo lo manifestado en este caso en particular, fue: *“La elección de la carrera fue por ignorancia, cuando veía por la calle o en algún lugar a personas con discapacidad o alguna patología, sentía la necesidad de ayudarlos, y no sabía cómo, y como siempre me gustaron los temas relacionados con la medicina, vi en la carrera la oportunidad de cubrir mis expectativas y a la vez ayudar a quien lo necesite”*. Al finalizar el tránsito académico comentaba: *“Cuando comencé a cursar el Profesorado en Educación Especial, descubrí una gama de posibilidades con la que se puede ayudar a la gente, cómo integrarlos, cómo educarlos, cómo llegar a ellos, sin temores y brindando a la gente la seguridad de que con esfuerzo y trabajo en conjunto con profesionales se pueden lograr muchas cosas”*; mostrando que si bien no hubo grandes cambios de su representación, se encontraba satisfecha de haber podido obtener respuesta a sus demandas iniciales.

En general, las historias de vida refieren a la incertidumbre y temores en torno al desarrollo en la profesión. *“...ciertos temores, como el no estar segura en que puedo enseñar o guiar a alguien...”*. Con las prácticas las alumnas reconocen²⁵ que estas representaciones se van modificando; al finalizar el año académico comentan haber resuelto sus aprensiones, como resultado del proceso de preparación y la realización de las prácticas con el correspondiente acompañamiento. El profesor en instancias de uno de los seminarios les remarca a modo de cierre *“ustedes como sujetos se construyen con el otro”*. En este aspecto en el relevamiento hecho al finalizar el año académico comentan haber resuelto sus aprensiones.

Todas las acciones emprendidas desde la Cátedra para la práctica están orientadas a mejorar la cantidad y calidad de la interactividad entre los que enseñan y los que aprenden. Sin dejar de reconocer la naturaleza pragmática, situacional y construida de la interacción, y por lo tanto de la organización social aula-escuela, desde el marco de **la Educación en y para la Diversidad** se utilizan núcleos conceptuales-operativos de psicología social, genética, psicoanalítica; y de teorías específicas del aprendizaje: pedagogía de la esperanza (Freire); la significación y relevancia social de los contenidos (Aussubel), la zona de desarrollo próximo (Vigotsky), y particularmente el desarrollo de inteligencias múltiples (Gardner) en la escuela inclusiva. Todos estos elementos y acciones no pueden estar ausentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y menos aún en la atención a la diversidad vinculando la educación común-educación especial.

El conocimiento de la institución, su organización, normativas y funcionamiento así como las características particulares, vincular y de intervención de sus actores, que tanto se

²⁵ Las historias de vida así como las reflexiones sobre los puntos claves que se remarcaron en este informe, son analizados desde los escritos efectuados por los alumnos en el marco de la Cátedra.

insiste en la Cátedra son condición indispensable para una mediación eficiente y eficaz en el desarrollo de la actividad docente, aún fuera de la situación de práctica.

Construcción del vínculo y rol profesional

Desde la Cátedra se hace una valiosa experiencia de articulación de dos instituciones educativas de diferentes niveles: escuelas de escolaridad básica y la Universidad, relacionando dos regímenes o modalidades de educación, Educación Común-Educación Especial, interviniendo en la construcción de los vínculos necesarios, que se presentan en cuatro instancias bien diferenciadas: a) institucional: escuela-universidad; b) escuela-residente, c) residente-docente orientadora y d) residente-alumno.

La vinculación escuela-universidad se efectúa por medio del Proyecto de Extensión: "Atención a las Diferencias Individuales" (ADI), en el marco de las residencias de las alumnas de la Cátedra PPDyT vinculándose formalmente la Universidad con la Escuela, quedando establecido los objetivos y la forma de trabajo conjunta a desarrollar.

La residente se vincula con la escuela mediante el proceso de observación, registro y análisis del lugar en que desarrollará su práctica.

En la primera etapa del desarrollo de la Cátedra, reconocida como la etapa de preparación para la residencia propiamente dicha, se relacionan las residentes con la docente orientadora y sus alumnos simultáneamente.

Tanto del análisis del diario de los seminarios como de las observaciones efectuadas, se evidencia una fuerte impronta hacia la creación del vínculo, se trabaja fuertemente en el reconocimiento de las condiciones en las que se debe lograr, considerando las características de la institución, la posición de los actores, funciones y responsabilidades, teniendo siempre presente que se están formando y a punto de egresar en una profesión que trasciende a la carrera y a la propia cátedra.

La práctica que efectuará el/la residente será utilizando la estrategia de pareja pedagógica, en función de los objetivos propuesto por el proyecto ADI. En el quehacer como pareja pedagógica, es esencial construir el vínculo, efectuar una adecuada distribución de las actividades y el rol a desempeñar por cada uno, de otra manera es posible que la tarea no pueda llevarse a cabo en armonía y eficientemente. En uno de los seminarios observados el Prof. de la Cátedra decía con relación a la creación del vínculo: "*Es importante la construcción de vínculos, dialogar con el otro, el vínculo hay que construirlo en función de los objetivos*", oportunidad en la que les recuerda: "*Deben tener en cuenta que la función de residente no es reemplazar al docente. El responsable del grupo sigue siendo el docente del aula y la función del residente es de acompañamiento*". En una situación de trabajo en el cual la pareja pedagógica se compone de docentes, las funciones y roles a desempeñar por cada uno también deben quedar establecidas, teniendo en cuenta las incumbencias profesionales y objetivos de la intervención conjunta.

La escuela es un espacio social, donde los vínculos forman ese entramado que se da entre los actores de la comunidad educativa; en esas tramas vinculares está presente la subjetividad de los individuos que la conforman y como bien explicita J. Gallo Acosta (2005 p 1) "*...el sujeto es un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinen. Así que el objeto de toda psicología social (independientemente de su enfoque) debe orientarse a sus tramas vinculares que establece un sujeto con respecto a sus entornos*". Lo que explica y justifica la necesidad del reconocimiento y vinculación con el entorno, tanto con la institución como con sus actores.

Dada la importancia del logro vincular, en la preparación para la residencia uno de los objetivos trabajados fuertemente es la **construcción de los vínculos**: del residente con la institución, los que van a ser *sus alumnos* durante la práctica y especialmente con la docente del aula asignada que pasará a cumplir el rol de *orientadora* y será su *pareja pedagógica*.

Los vínculos no se dan espontáneamente, requieren de un proceso de construcción, interviniendo diferentes disciplinas y perspectivas teóricas, lo que remite a la necesidad de crear las condiciones y apoyo para generar las relaciones individuales y sociales.

Una de las residentes respecto a la importancia del vínculo para el trabajo en pareja pedagógica decía: *“Fue bueno, cuando nos pusimos de acuerdo en algunos temas para trabajar juntas al alumno, coincidir en propuestas de trabajo, se dió el vínculo comucacional”*

Desde la Cátedra se aconseja como una estrategia recomendable para crear el vínculo con la docente del aula, efectuar los primeros acercamientos con observación y participación en actividades colaborativas con la docente, sin ser las específicamente vinculadas al proceso de enseñanza aprendizaje. En relación a esta situación se extrae a continuación la descripción que efectúa una de las alumnas en su Monografía final:

“Durante las tres primeras semanas realicé múltiples actividades. Participé activamente en el aula: decoración del salón, copia de actividades en el pizarrón, acompañamiento de alumnos al entrar y salir de la escuela, organización de los niños, participar en el acto del día de la primavera, manejo de registros, un viaje a la granja, visitas al laboratorio y a la Biblioteca”.

“Estas fueron las actividades de las que participé y que permitieron mejorar los vínculos con la docente y lograr mayor interacción con los niños. Además pude interiorizarme acerca de la institución, sus normas, infraestructura, miembros, funciones de cada uno de sus miembros”.

Las experiencias de la vinculación y construcción del rol docente en las residencias es particular, con sujetos en posiciones de poder y necesidades muy diferentes; la pareja pedagógica docente común-docente especial presupone una relación más igualitaria, lo que si bien en algunos aspectos puede llegar a influir positivamente, no podemos desconocer que se ponen en juego las competencias laborales, lucha por el espacio de trabajo entre otras, que sin una adecuada formación y creación de condiciones apropiadas, afectarían negativamente la propuesta.

Se debe tener en cuenta que en la generación de vínculos las subjetividades están siempre interviniendo, pudiendo estas ser modificables, como bien plantea Gallo Acosta J (2005) p.1: *“La subjetividad debe ser planteada como una estructura en permanente cambio. Es por ello que se necesita mirar esta como un sistema abierto, singular en cada sujeto y dispuesto a ser modificado respecto a las diferentes relaciones que establece el sujeto en sus diferentes campos, de ahí su naturaleza social, por eso la oposición de individual y social en la subjetividad no tiene cabida...”.*

Dada la influencia de las subjetividades en las actitudes, para lograr crear las apropiadas para la intervención conjunta en pareja pedagógica, resulta necesario intervenir modificando las subjetividades que dificultan la creación del vínculo y posterior accionar conjunto. Una de las orientadoras marcaba al respecto en función de su experiencia: *“En mi caso tuve una residente que estaba predispuesta a trabajar en forma conjunta en forma conjunta aceptando sugerencias y aportando ideas, mejoró mucho el comportamiento y aprendizaje de los alumnos”*

Las actitudes son cierta regularidad en los sentimientos, pensamientos y predisposiciones del individuo Secor y Backman (1964). Para A. Rodríguez,(1991) las actitudes constituyen valiosos elementos para la predicción de conductas, reconociendo en ellas tres componentes: el *cognoscitivo*, formado por las percepciones y creencias hacia un objeto; el *afectivo*, es el sentimiento en favor o en contra de un objeto social y el *conductual*: es la tendencia a reaccionar hacia los objetos de una determinada manera, constituido en el componente activo de la actitud.

En las jornadas evaluativas efectuadas al finalizar cada año académico, el personal directivo, docentes y residentes, remarcan la importancia de contar con docentes con actitudes positivas para la posible conformación y trabajo en pareja pedagógica.

Con relación a las condiciones básicas para conformar y trabajar en pareja pedagógica se transcriben algunas de las expresiones, que validan ampliamente lo manifestado con relación a la formación y actitud:

“Se requiere básicamente cuestiones actitudinales, que tienen que ver con la apertura al trabajo en pareja pedagógica y disposición a la comunicación”. (Directivo)

“La primera y principal condición es estar dispuesta a trabajar en conjunto, es un dar y recibir”. (Docente).

“...ser flexible y estar dispuesta, la predisposición juega un papel muy importante en el trabajo en pareja pedagógica” (Docente).

“Ser crítica reflexiva, tener actitudes abiertas, apertura al cambio, saber respetar, interactuar y planificar conjuntamente” (Residente).

En los talleres, en ocasiones se exponen dificultades en la relación con directivos, docentes de las escuelas así como con los propios alumnos, en todos los casos se realiza un análisis minucioso de la situación, actitudes de todos los actores intervinientes y se discute acerca de las posibles soluciones, en los casos ya resueltos se comenta de que manera se encaró el problema, qué contribuyó a la solución y sus resultados, incluso se plantean otras alternativas que se hubieran podido aplicar. Las experiencias se abordan remarcando la importancia de tener presente como se construyen los vínculos.

Se remarca que simultáneamente a la construcción de la pareja pedagógica, se va construyendo el rol docente, atendiendo a la importancia de tal instancia tanto para su formación profesional como para la práctica que deben realizar frente a los alumnos.

En la construcción del rol docente, como bien manifiesta M. Abrile de Vollmer (s/f) se apunta a la profesionalización del mismo, a fin de ofrecer una verdadera educación de calidad, dejando de lado el rol tradicional de mero trasmisor de conocimiento, al de facilitador del aprendizaje de los alumnos. La misma autora plantea al perfeccionamiento como una instancia de formación del docente, que le permita comprender los problemas que se le presentan en la práctica y elaborar las respuestas adecuadas.

Para Nuñez (1989) el rol profesional del docente indica que requiere una capacitación de nivel superior para el desarrollo de saberes pedagógicos, para diagnosticar los problemas de aprendizaje de los alumnos y las necesidades educativas del entorno, para generar métodos y técnicas y la elaboración del currículum acorde. El mismo autor en el documento publicado en 1990 por la UNESCO/OREALC en Santiago, sostiene que el marco adecuado para la configuración profesional del rol docente, requiere de instituciones autónomas que otorguen cierta cuota de poder a los actores, atiendan las heterogeneidades contextuales, la diversidad de cada escuela y del aula.

En el informe internacional elaborado por OCDE (1991) plantea: *“la docencia eficaz, es consecuencia también, de características de la personalidad, tales como la paciencia, la persistencia, la capacidad de analizar problemas y la capacidad de los alumnos”.*

Los planteos teóricos de los autores citados, en síntesis refieren a la profesionalidad de la docencia, basados en la capacitación en saberes pedagógicos, elaboración de diagnósticos y comprensión de los problemas de aprendizaje y necesidades educativas; a fin de elaborar metodologías, técnicas, currículos y estrategias apropiadas para su solución.

Desde la Cátedra desarrollando las acciones fundantes para la construcción del rol docente, se promueve permanentemente recurrir a los saberes adquiridos en la carrera, al reconocimiento del contexto y análisis para su comprensión.

Ya en instancia de la residencia las alumnas planifican junto a la docente orientadora en base a los diagnósticos elaborados, la forma de intervención, explicitando la metodología de trabajo, las técnicas y adaptaciones curriculares. Todas estas acciones enmarcadas en la

metodología de la investigación acción en aras de formar docentes críticos, participativos y colaborativos.

Durante los seminarios se transmiten las reglas y la importancia de las mismas, así como de su cumplimiento y la necesidad de asumir el rol profesional con compromiso, en ocasiones usando estrategias situaciones generadas en el ámbito de la práctica.

Conformación y quehacer en pareja pedagógica

La conformación y posibilidad de operar en pareja pedagógica como estrategia para atender a la diversidad dentro del aula, requiere preparación. La experiencia recogida en instancias de la Cátedra muestra claramente ésta necesidad, que es una construcción que con frecuencia presenta dificultades de diversos tipos, algunas que tienen que ver con los rasgos de personalidad de los actores, otras con el contexto tanto macro²⁶, como micro²⁷ y con las particularidades de los alumnos²⁸.

En cuanto a la preparación se debe remarcar que la efectuada desde la Cátedra excede al aprestamiento para la residencia propiamente dicha, teniendo en cuenta que están formando futuros docentes en Educación Especial, respondiendo al curriculum de la Carrera.

Las prácticas de referencia se enmarcan en el Proyecto ADI, a la preparación tradicional se incorpora una metodología de trabajo apropiada a los objetivos de dicho proyecto "atención a la diversidad en pareja pedagógica". Al respecto la directora de una de las escuelas en las que se desarrolló la experiencia manifiesta: *"El trabajo de la pareja pedagógica es una estrategia válida para responder a la atención de la diversidad, es una muy buena experiencia"*.

La Cátedra interviene en la formación, fortalecimiento y consolidación de la pareja pedagógica, observando e interviniendo en el vínculo establecido y con el permanente seguimiento de como operan tanto en la atención grupal como en las diferencias individuales. Todo este proceso se efectúa con un fuerte soporte en el compromiso, tendiente a formar docentes que puedan desempeñarse con idoneidad e independencia. La Pareja Pedagógica es una construcción que en instancia de su conformación deberá reformularse y adaptarse a las necesidades y posibilidades para su concreción.

En las prácticas en general se da una buena relación en la pareja pedagógica (docente orientadora-residente), se construye la pareja pedagógica en un continuum donde la reflexión e intervención de los docentes de la Cátedra en el rol de expertos, contribuyen no sólo a la conformación sino a la consolidación de la misma. No siempre este proceso concluye exitosamente, al respecto, en una de las jornadas evaluativas anuales de las que participan los directivos, personal técnico, docentes con y sin residentes durante el año, una de las docentes²⁹ decía lo siguiente: *"En algunos casos si pude ver el trabajo en parejas y en otros parece insipiente, pero creo que es un tema que es necesario continuar trabajando para poder encontrar y mostrar los beneficios de la misma"*.

Las parejas pedagógicas resultantes difieren en sus modalidades de planificación y acción, algunas lo logran en corto plazo sin mucho esfuerzo y/o renunciamentos, en otros el transcurso es lento, en algunos casos se podría decir que recién finalizada la residencia se logró efectivamente la conformación; dándose situaciones en las que meramente pudieron hacer algunas acciones en conjunto, sin llegar a constituirse en lo que conceptualmente para esta investigación es el **quehacer en pareja pedagógica**³⁰.

²⁶ Política educativa, luchas gremiales, etc.

²⁷ Problemas en la institución, aulas con alumnos y/o con familias conflictivas, rivalidades internas, ambiente de trabajo hostil, etc.

²⁸ Referidos al grupo en general o casos peculiares.

²⁹ La docente de referencia opina como observadora de las exposiciones efectuadas entre orientadoras y residentes sobre su intervención.

³⁰ El quehacer en pareja pedagógica refiere a la intervención conjunta en la actividad docente, ya sea para la atención del grupo en su conjunto o en forma individual en aquellos casos que así lo requieran.

Logrado el vínculo y comunicación de la docente y residente, en las experiencias de la Cátedra, el paso siguiente consiste en convenir en el diagnóstico sobre los alumnos, especialmente de aquellos que presentan problemas de aprendizaje con o sin alguna discapacidad.

Para los **diagnósticos personalizados** sobre los alumnos que presentan NEE los profesionales de Educación Especial³¹ cuentan con herramientas que le ofrece la Carrera, que no poseen los docentes de educación común, con ventajas sustantivas que son ampliamente reconocidas por los docentes y directivos de las escuelas comunes, en las que se realizan las prácticas de la Cátedra de PPDyT. Situación documentada en el formulario que completan las docentes que tuvieron practicantes en sus aulas al finalizar la residencia y en la información obtenida en las jornadas evaluativas anuales.

En cuanto a los aportes de la educación especial para el diagnóstico, una residente al finalizar su práctica, en las jornadas evaluativas reflexionaba: *“contribuye a la detección de NEE en la escuela. Que por ahí sin la visión de la residente de educación especial no se puede percibir”*. Otra residente en este sentido manifestaba: *“puede brindar apoyo, conocimiento de otras áreas de la educación (sobre todo de las patologías) la docente de educación especial tiene herramientas diversas y puede ser muy útil que trabajen juntos”*.

En las monografías, las alumnas relatan casos de niños que tenían diagnósticos erróneos y que ellas pudieron colaborar efectuando un diagnóstico certero; extraemos algunos casos de los narrados a modo de ejemplo:

Caso 1: La docente del grado creía tener un niño con alguna patología no identificada por ella, pues nunca terminaba sus trabajos; por lo tanto le pidió a la residente que lo observara; la residente pudo dar cuenta que el niño realizaba bien sus tareas, sólo que a comparación del resto de los alumnos, era más lento. Al darle a ese alumno más tiempo para finalizar sus actividades, se vieron sus trabajos bien realizados.

En este caso si bien el correcto diagnóstico podría haber sido efectuado por la docente, es de suponer que recurrió a la residente por presumir que al tener otro bagaje de conocimientos podría aportar un diagnóstico más certero, además probablemente ha influido la posibilidad de centrarse en el niño sin que quedaran los demás desatendidos.

Caso 2: La docente identifica un alumno que equivocaba las consignas y sus trabajos salían mal. Al comentar con la residente, le pide que esté atenta con ese niño y detectó que el equívoco con las consignas siempre surgía, cuando la tarea consistía en pintar o marcar con colores; lo que despierta la sospecha de la residente de que el problema podía estar en la visión. La consulta al oftalmólogo dejó en claro que el niño era daltónico.

Se remarca en los seminarios la importancia de realizar buenos **diagnósticos**, porque justamente a partir de ellos se podrán realizar las programaciones de trabajo convenientes: **adaptaciones curriculares incluyendo el modelo de evaluación y estrategias**, con lo cual hay mayor posibilidad de éxito. Desde la Cátedra está establecido que en el plan que deben presentar se debe incluir las adaptaciones curriculares³² propuestas, desarrolladas en función del concepto adoptado por la Cátedra.

³¹ La Carrera de Educación Especial de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM, prepara a los alumnos para desempeñarse en las distintas especialidades, es decir son docentes generalistas.

³² Las adaptaciones curriculares son definidas por el Ministerio de Cultura y Educación (1999) como: *“... las estrategias y recursos educativos adicionales que se implementan en las escuelas para posibilitar el acceso y progreso de los alumnos con necesidades educativas especiales en el currículum”*, (p:VI), Tipos de adecuaciones curriculares:

***De acceso:** Posibilita el acceso al currículum, a través de recursos materiales específicos o de las modificaciones de las condiciones de la interacción. Son modificaciones de acceso, las modificaciones edilicias o de equipamiento, la provisión de ayudas y/o materiales didácticos específicos, instrumentación de sistemas de comunicación complementarios o alternativos del lenguaje oral en lengua estándar.

Las residentes comentan que en las escuelas les asignan valor a la programación, siendo una tarea considerada central para el ejercicio de la profesión docente, basada en las prescripciones de los diseños y dispositivos curriculares, con escasa influencia de los diagnósticos pedagógicos. Tampoco el medio social y familiar es factor relevante para la programación.

Frente a situaciones de índole social, familiar, etc, no estrictamente académicas, las residentes intervienen facilitando la participación de otros sectores y profesionales responsables de problemáticas afines, como por ejemplo: violencia familiar.

Generalmente durante las prácticas planificaron conjuntamente orientadora y residente para las diferentes áreas curriculares. En otros casos las orientadoras facilitaron bibliografía específica, acompañaron el proceso y visaron la programación, se trabajó con los CBC, se desarrollaron experiencias con los contenidos aportados por la docente. Independientemente de la forma de trabajo conjunto, lograr consenso resulta fundamental para el éxito de las acciones, una docente en su evaluación final advirtió: *“Sí, en las exposiciones quedó en claro el trabajo en equipo, en pareja se visualizó que es posible complementarse pedagógicamente cuando existe acuerdo”*.

Para la planificación de los talleres que efectúan las residentes en el marco de las prácticas³³, las orientadoras y residentes suelen reunirse en momentos en que los alumnos tienen materias especiales, no interfiriendo de esta forma en la atención a los alumnos ni sufriendo interrupciones en la planificación que están realizando; la secuencia de trabajo es la siguiente: la orientadora propone el tema, la residente prepara el taller y juntas corrigen y ajustan el plan de acuerdo a los objetivos y tiempo.

“El taller lo realicé después de varias observaciones y de haber tenido dos encuentros con la docente para trabajar en el mismo. Es así como en el primer encuentro la docente me asignó el tema y proporcionó los materiales que me sirvieron para la elaboración del taller. En el segundo encuentro revisamos la planificación del taller y acordamos los tiempos y día de ejecución del mismo. (Relato de una residente en su monografía final).

Algunos de estos talleres son observados por los docentes de la Cátedra; también efectúan talleres institucionales con el resto de las compañeras de práctica de la misma institución, que son generalmente presentados en las Jornadas Anuales que se efectúan dando cierre al año académico, dando muestra de un trabajo colaborativo entre las residentes y la institución.

La programación de los talleres es utilizada en los seminarios generando el proceso de reflexión, no sólo para mejorar la planificación del tema a exponer, sino además para asentar en las alumnas la necesidad de considerar la población a quien va destinado el taller; a modo de graficar lo expresado, se describe un ejemplo práctico: una de las alumnas expone su propuesta para el taller, trabajando los valores. Después de comentar la forma planificada y sus contenidos el Profesor de la Cátedra le sugiere que reflexionen y opinen.

Prof. dirigiéndose a la residente: *“así vas a trabajar con valores declamativos, siendo que pueden verlo en la práctica, en la acción; así presentado es una clase de lengua con contenido en valores, tengan en cuenta que el currículo es una intervención, la escuela naturaliza las prácticas”*.

***Adecuaciones curriculares propiamente dichas:** Es la revisión de uno o varios elementos de la planificación, gestión y/o evaluación curricular, redefinición de las estrategias de enseñanza y adecuación de procedimientos e instrumentos de evaluación.

***De contexto:** Actúan sobre la estructura grupal y el clima emocional del aula o la institución, flexibilizan el uso del espacio y tiempo, modifican los agrupamientos institucionales o del aula, consensuan objetivos y metas grupales, gestionan procesos de orientación escolar, realizan actividades con otros sectores de la comunidad educativa.

³³ Talleres que se presentan en las jornadas evaluativas.

Una alumna de la Cátedra interviene preguntando: “¿Marcar una acción concreta?”

JTP “Sería conveniente rescatar valores para la autoestima teniendo en cuenta la población³⁴”.

Prof.: “Lo importante es descubrir los valores y fortalecerlos”.

Residente: Reflexiona reconociendo que no hubiera podido hacer ella sola este análisis y plantearse modificaciones. “Éste espacio me permite reflexionar para corregir y aprender”.

Generalmente durante las residencias el proceso de intervención en parejas pedagógicas, se da en el marco de respeto mutuo y trato agradable, lo que se inculca en todo el proceso de preparación de las residencias. Para atender durante el desarrollo de la clase las diferencias individuales, las alumnas del profesorado desarrollaron las siguientes estrategias y actividades: a) mientras la docente desarrolla la clase se atiende a los subgrupos en desventajas, a los que piden ayuda; b) se recorren las mesas de trabajo de los alumnos con fichas o material personalizado, c) se ofrece apoyo al grupo clase durante los trabajos de aplicación; d) se colabora con evaluaciones individuales, de profundidad, focalizadas; e) se registran las estrategias para aprender, utilizada por alumnos/as o subgrupos de la clase; f) se elaboran y aplican fichas complementarias a las tareas por dificultad o mayores logros. En cualquier situación de intervención en pareja pedagógica debe imperar el respeto mutuo, como así también a la organización previamente construida.

También comparten la reformulación y mejoramiento de las propuestas de actividades, se construyen materiales para el aprendizaje: maquetas, carteles, juegos; intervienen en los documentos escolares como las planificaciones, las notas, y carpetas. Al respecto una docente orientadora relata su quehacer en pareja pedagógica durante la práctica de la siguiente forma: “El contacto con las residentes me sirvió para recordar nociones de pedagogía y psicología. Por ejemplo las dificultades psicomotrices que todavía presentan las alumnas/os en la escritura de letras cursivas o los trazos fuertes de origen emocional. Los comentarios realizados durante la corrección conjunta de los cuadernos nos permitió intercambiar opiniones y formular estrategias para mejorar estos aspectos. Quiero agregar que durante las semanas que tomé licencia por razones médicas se constituyeron en referentes indispensables para la maestra suplente, gracias a ellas hubo continuidad pedagógica”. La actividad y apoyo mutuo quedan claramente evidenciadas, mencionándose un nuevo beneficio hasta aquí no tenido en cuenta que es la continuidad pedagógica ante alguna emergencia del docente.

En varias monografías las residentes expresaban de que manera contribuyeron a la continuidad pedagógica ante la ausencia de los docentes de aula, incluso como con las suplentes lograban una conformación de pareja pedagógica con más facilidad y eficacia que con la docente titular, esto hace suponer que la situación de poder más equitativo ofrece más facilidad de conformación, no obstante permaneciendo diferencias, mientras la residente es la conocedora del contexto y sus actores, la suplente es la responsable del aula ante las autoridades.

Para la atención personalizada, se trabaja teniendo en cuenta el diagnóstico efectuado por la docente y confirmado o modificado por la residente, en otros casos el diagnóstico es efectuado por la practicante. En cualquiera de las situaciones las adaptaciones curriculares y atención personalizada se realiza con la conformidad de la docente del aula y atendiendo siempre al contexto. A continuación se presentan ejemplos:

³⁴ La escuela en la que se va a aplicar el taller de referencia es la que posee alumnos de y en la calle.

Ejemplo 1

Prof. "¿Qué pasa en la escuela 464³⁵?, ¿Qué situaciones se presentan con los alumnos que si bien están en una escuela común tienen en general problemas, son excluidos, marginales sociales?"

Residente: "Hay un niño con problemas fonatorios que entre Julio y Septiembre lo van a operar" agrega "la parte médica está cubierta".

Prof. "Es necesaria una atención personalizada, se debe actuar en forma preventiva teniendo en cuenta la situación".

JTP. "¿Qué pasa con el aprendizaje teniendo en cuenta sus dificultades?"

Residente: "Influye mucho, pero además hay otra situación, llega tarde, no realiza las tareas..."

Prof.: "En realidad eso tiene que ver con otras cosas, hay que pensar fuera de la práctica que otros aspectos hay. Hay elementos agregados que son a los que se puede empezar a atender, son los elementos a recobrar para el diagnóstico para aportar soluciones".

JTP: "Se debe proponer que hacer, esa es la adaptación curricular".

En los seminarios a los alumnos se les aclara en forma permanente que las adaptaciones tienen que figurar en sus planes de residencia, "esas adaptaciones curriculares tienen que estar en el Plan de trabajo que presenten para sus residencias" (JTP).

Ejemplo 2

En una de las aulas se presentó el caso de una niña con síndrome de SHARA o AD/HA³⁶ detectado por el médico, aduciendo la docente que la alumna no hacía o no terminaba las tareas en el cuaderno; interviene la residente modificando la metodología de abordaje de las actividades y acompañándola con una atención personalizada, como resultado la alumna logra concretar las tareas y el consecuente aprendizaje.

La insistencia en trabajar sobre el diagnóstico, planificando el contenido y el proceso de evaluación a aplicar en los niños con NEE, está en consonancia con el concepto de inclusión educativa que se maneja en la Cátedra y en ésta investigación, que consiste en atender la diversidad evitando el fracaso escolar sin homogeneizar al alumno, es decir respetando la diferencia.

Trasladando esta experiencia al trabajo concreto de atención a la diversidad en la escuela común, en los PEI debe quedar establecido que se procederá a **atender la diversidad en pareja pedagógica dentro del aula**, efectuando adaptaciones curriculares que deberán estar debidamente registradas en las planificaciones diarias con los aportes de la educación especial.

En el mismo año el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires implementa un Proyecto "Maestro+Maestro" a los efectos de efectuar la capacitación en servicio del maestro de grado, planteando la organización de la tarea áulica en pareja pedagógica. El Proyecto se enmarca en el Programa "Zonas de acción prioritarias" atendiendo a las desigualdades sociales con el fin de disminuir el fracaso escolar. Reconocen que "la pareja pedagógica permite la organización del trabajo en equipo, posibilitando la reflexión sobre la tarea, la planificación conjunta y el acompañamiento de un par para la implementación de nuevas metodologías didácticas".

Con respecto a la justificación de la implementación de pareja pedagógica como estrategia educativa Francisco Cabrera³⁷ (1998) en un reportaje efectuado para la Revista

³⁵Se recuerda que es una Escuela común a la que asiste un alto porcentaje de niños **de y en la calle**.

³⁶ Cuyo síntoma clásico es la falta de atención.

³⁷ Supervisor del distrito 19 de la Ciudad de Buenos Aires.

Zona Educativa³⁸ decía: *“El mundo se ha complejizado, la vida en las escuelas no es simple y en los grados, tampoco. El chico de ahora participa más y yo creo que la pareja pedagógica -aunque sea una gran inversión- va a permitir a los chicos tener dos referentes y no uno dentro del aula. Y además el grado va a ser visto desde dos ópticas distintas y tal vez con docentes con recursos pedagógicos distintos. En este sistema veo una riqueza extraordinaria. En el distrito lo aplicamos cuando podemos. Algunos maestros ya tomaron la idea y la están aplicando y en varias escuelas también tenemos integración de discapacitados. Esta forma de trabajo sin estar pendiente de lo que el supervisor diga, es un cambio importante”*. Esta experiencia se comenzó a efectuar en 1988.

Puentes Escolares es un Programa de la Dirección de Inclusión Escolar del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, creado en el año 2001, que se propone integrar a los chicos/as en situación de calle a espacios educativos adecuados a sus necesidades. El programa trabaja en dos líneas de acción: la tendiente a la revinculación educativa (espacio de los talleres) y la tendiente a la reinserción escolar (reingreso a espacios educativos formales). Cada espacio educativo del programa cuenta con una pareja pedagógica a cargo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de un equipo multidisciplinario y una coordinadora. Desde el programa se propone la sistematización de la experiencia a modo de ir dando cuenta y dejando constancia de los distintos tiempos, espacios, actores, estrategias y teorización a fin de revisar y ajustar los aspectos del programa que lo requieran.

En un debate de jóvenes realizado en el 2006 respecto a la nueva ley de Educación, se concluye con un documento que fue presentado al Congreso de la Nación Argentina, donde una de las propuestas efectuadas para lograr la permanencia de los alumnos, fue la de Parejas Pedagógicas para la implementación de metodologías de educación popular en el aula, describiendo como problema el de docentes que no pueden cumplir su rol porque tienen muchos alumnos, con falta de comunicación, con conceptos y formas de enseñar que no se adecuan a las características del alumnado.

La Unión de Trabajadores de la Educación (UTE), como producto de la discusión de la ley de educación promulgada en el 2006 ha pedido ante la Dirección General de Educación la universalización de la pareja pedagógica en el primer grado de la escuela primaria.

Las docentes de Ushuaia solicitaron recientemente (marzo 2008) al Gobierno de la Provincia de Tierra del Fuego, la implementación de pareja pedagógica, para la atención de alumnos de jardines en aulas superpobladas.

Con la llegada de los Acuerdos De Salamanca (1994), surge el paradigma de la integración total de los niños/as con NEE, se abren escuelas de Recuperación y grados de recuperación en las Escuelas Comunes, con la estrategia de pareja pedagógica, para la atención de alumnos con NEE, con la finalidad de recuperarlos y luego derivarlos al grado o escuela común.

En la Ciudad de Buenos Aires comienza a partir de 2004 la designación de maestras recuperadoras, las mismas son nombradas por Educación Especial siendo la condición de base ser maestra común, especial o poseer título universitario.

En la Provincia de Misiones, en 1995, por Resolución 4402 del Consejo General de Educación se realizó la experiencia de pareja educativa vinculando ambos regímenes/modalidades: educación especial-educación común, experiencia que no se completó ni repitió, como ya se comentó estaba planificada para tres años y sólo se ejecutó durante 1996. La resolución propone la pareja educativa docente común-docente especial para la atención del primer Ciclo de la Escuela Primaria. El Proyecto como bien plantea su justificación surge como una propuesta para prevenir el fracaso escolar, para lo cual se fijan

³⁸ Año, 2. Número 20. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
<http://www.zona.lacarabela.com/zona98/zonaeducativa/Revista20/>.

una serie de objetivos y una modalidad de intervención en pareja educativa similar a la efectuada en la Cátedra PPD y T. (Ver anexo).

De la aplicación de la Resolución 4402/95, una de las Docentes de Educación Especial que se desempeñó como pareja pedagógica durante el año del desarrollo del proyecto, comentaba que la experiencia fue muy positiva, tanto para las instituciones, las docentes como para los propios niños; se aplicó en dos escuelas comunes, reconociendo la entrevistada que en la escuela común que solicitó e intervino en la planificación de la actividad se trabajó en mejores condiciones, con un mayor apoyo y acompañamiento en la planificación y desarrollo de las acciones, logrando mejores resultados y básicamente una mayor gratificación entre las docentes que en la escuela común que adhirió sin ser la ejecutora del proyecto. En oportunidad de ser entrevistada opinó acerca de que después de ese año ya no se logró continuar con el plan por falta de presupuesto.

Todos estos antecedentes y pedidos en función de la experiencia de pareja pedagógica, marcan la importancia de la complementariedad, sostén mutuo, esas “otras miradas” posibles, así como de una mayor atención personalizada al alumnado.

En función de la experiencia registrada por la Cátedra de PPD y T desde 1998 en adelante, sistematizada y analizada en esta investigación, del **quehacer en pareja pedagógica para la atención a la diversidad en el aula**, marcan la relevancia de los diagnósticos, adaptaciones curriculares y acciones en conjunto y la importancia de los aportes de la educación especial a la educación común, quedando reflejado en las exposiciones efectuadas en las jornadas de cierre académico³⁹, confirmado por las observaciones efectuadas por los participantes⁴⁰; algunas opiniones al respecto son:

“Los aportes más significativos que la educación especial puede ofrecer a la educación común, son apoyo en la tarea docente en alumnos con NEE, apoyo a los alumnos integrados, siempre debe existir una apertura para la realización”.

“Principalmente la “mirada diferente”, puesta de manifiesto por los docentes en su discurso; este complemento entre educación común y especial beneficia a los educandos y sus familias”.

“Aportes de otras disciplinas, que en los centros formadores de los docentes comunes no se cuenta (no se dicta), aportes complementarios.”

“Aportes desde la psicología y pedagogía, por ejemplo en las adaptaciones curriculares y de los contenidos cuando se hace integración”.

“La detección de problemas de aprendizaje, adaptaciones curriculares específicas, orientación a los padres, colaboración con la docente”.

“La colaboración y aportes de ideas para mejorar la calidad de aprendizaje de chicos especiales, el apoyo constante, la creatividad que despierta el interés de los niños, la teoría en la educación especial y sus diferentes patologías”.

El quehacer compartido en una actividad de envergadura como educar, en una sociedad cada vez más compleja, como bien manifestaban las orientadoras que pasaron por la experiencia, enriquece a ambos docentes y permite diseñar nuevas estrategias e implementar nuevas metodologías. En el quehacer en pareja pedagógica: docente común-docente especial, la intervención de la educación especial en el diagnóstico y adaptaciones curriculares tienen la mayor responsabilidad, por ser justamente los que cuentan con los saberes específicos que generalmente necesitan para atender a los niños con NEE.

³⁹ Observaciones efectuadas desde la investigación.

⁴⁰ Registradas en los formularios que completan los participantes de las jornadas en calidad de evaluadores de las mismas

Indudablemente requiere por parte del docente común la apertura para compartir su espacio y el consenso para aplicar las estrategias apropiadas, en beneficio de los alumnos, de las instituciones educativas y de la sociedad en general.

Para el proceso que hace al quehacer pedagógico la creación de un espacio de reflexión, contribuye a la resolución de conflictos y/o dificultades que se dan en la vida cotidiana de las instituciones escolares, convertidos en los apropiados para transformar las **debilidades en fortalezas**, elaborando soluciones consensuadas a las distintas problemáticas educativas. Este proceder llevado a cabo desde la Cátedra en el transcurso del año académico a través de los seminarios evidencian su efectividad.

“Atención a las diferencias individuales y grupales en el aula: intervenciones inclusivas de educación especial en la escuela común”

CONCLUSIÓN

CONCLUSIÓN

Hoy se reconoce en el ámbito internacional que los niños y niñas no aprenden ni se desarrollan de manera homogénea, por ello pensar en una escuela inclusiva que garantice las condiciones y medios para que todos los niños y niñas aprendan y se desarrollen, hay que plantearse una nueva escuela, una escuela abierta a la diversidad.

Si bien el fracaso escolar, bajos rendimientos académicos y sobreedad, es producto de una compleja situación que no solo atañe al sistema educativo, estas inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje, con lo cual la escuela tiene que desarrollar estrategias que apunten a atender a los problemas que atañen al proceso cognitivo. El soporte básico para dar respuesta a las dificultades, es el adecuado diagnóstico de la situación, análisis que debe efectuarse no sólo describiendo, sino además, explicando las condiciones y posibilidades de recuperación académica.

Todo este proceso se enmarca en un exhaustivo reconocimiento del contexto y sus actores para efectuar la planificación y acciones apropiadas para dar respuesta a la diversidad, para lo cual la observación y registro se convierten en una actividad de suma importancia, dado que a partir de ellos se podrán efectuar los análisis pertinentes, tanto de la institución: su organización, normativas y funcionamiento; así como de los actores: características particulares, vincular y de intervención, condición indispensable para una mediación eficiente y eficaz.

Para atender a la heterogeneidad del alumnado, se plantea un problema de orden práctico ¿Cómo hace el docente para atender la diversidad dentro del aula?

Como una posible respuesta a este interrogante, la Cátedra de Práctica Profesional Docente y Tecnológica de la Carrera de Educación Especial de la FH y CS de la UNaM, efectúa una propuesta educativa de atención a la diversidad dentro del aula, vinculando la educación especial con la educación común, llevada a cabo en las residencias que efectúan las alumnas de la Cátedra. Esta experiencia efectuada y registrada durante diez años dio origen a la presente investigación.

Si bien se registran antecedentes de pareja pedagógica, la particularidad de esta propuesta es que la misma estaría conformada por un docente común y un docente especial, interviniendo conjuntamente dentro del aula, atendiendo al grupo en general y a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales en particular, tanto en el diagnóstico como en las adaptaciones curriculares, desde su planificación a su aplicación, constituido en el **concepto de pareja pedagógica** resultante de esta investigación.

La posibilidad de conformación y acción en pareja pedagógica en función del concepto desarrollado, se ve favorecido cuando los profesionales son formados en el modelo sociocrítico, desarrollando una actitud participativa y colaborativa para actuar entre pares.

La descripción del proceso de construcción, factores intervinientes y la forma concreta de intervención de éstas parejas pedagógicas, hacen a la organización de los pasos y etapas para su concreción como tal y su intervención en el sistema educativo con una orientación particular: atender a la diversidad dentro del aula en la escolaridad común con los aportes de “esa otra mirada” que en este caso la da, la educación especial.

Desde la formación en educación especial fue posible corroborar, corregir o efectuar el **diagnóstico de los alumnos**, a partir del cual se planificaron y aplicaron adaptaciones curriculares, haciendo uso de las herramientas que provee la Carrera. Cabe destacar que esta situación no sólo se dio en el caso de niños integrados, sino también en niños que por diversos motivos presentaban problemas de aprendizaje.

Para efectuar correctas **adecuaciones curriculares** es indispensable contar con diagnósticos pedagógicos certeros, teniendo en cuenta las diferencias individuales y/o las discapacidades a atender y el entorno (ambiente escolar, entorno familiar, etc), para en función de ellos generar las adecuaciones de acceso, contexto y las propiamente dichas, que requieran las particularidades de los educandos.

La intervención efectuada por la Cátedra articulando estas dos modalidades educación común-educación especial, se realizó con un trabajo de formación y acompañamiento

sostenido, para la profesionalización docente y para el quehacer en pareja pedagógica. Todo el proceso contó con registros múltiples que permiten reconstruirlo, más los efectuados específicamente para la investigación, constituidos en los datos empíricos sobre los cuales se efectúa la validación de la experiencia.

El proceso de formación docente se efectuó con el objetivo de lograr profesionales críticos, participativos y colaborativos, para lo cual se aplicó en el desarrollo de la Cátedra las técnicas de la investigación acción participativa y colaborativa. La propia Cátedra en su dictado a través de seminarios implementados como talleres emplea esta modalidad, todo el desarrollo se efectúa siguiendo el proceso circular de indagación y análisis de la realidad, partiendo de los problemas que van surgiendo en la práctica, reflexionando y planificando para la acción, lugar desde el cual se pueden efectuar los cambios.

Los docentes de la Cátedra intervienen cumpliendo el rol de expertos, contribuyendo en el proceso de reflexión, planificación y acción, propiciando el espacio adecuado para la participación, remarcando de manera permanente la importancia del trabajo colaborativo para la actividad docente sustentado en tres elementos básicos: ética, reflexión y práctica.

La acción concreta es permanentemente sometida a reflexión para ir construyendo los conocimientos de base, para ello es importante efectuar la observación y registro de las intervenciones, lo que permite ver rutinas, efectos, dificultades, resultados, etc., por tanto es necesario que los docentes manejen la técnica de observación, registro y análisis de los fenómenos educativos.

Esta investigación describe exhaustivamente todo el proceso de preparación y acción en pareja pedagógica llevado a cabo por la Cátedra, en la generación de una propuesta teórica de acción educativa, basada en la metodología de la teoría fundamentada, que como bien manifiesta Strauss, A. y Corbin, J (1990) *“Debido a que la teoría fundamentada se basa en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción”* p.14.

La experiencia desarrollada por la Cátedra ha dado resultados positivos de acuerdo a los testimonios de los actores involucrados en la práctica, lo que ha servido de sustento a la fundamentación y proceso de teorización abordado en este informe.

Los docentes comunes que tuvieron la oportunidad de contar con practicantes de educación especial dentro del aula, destacan el aporte importante de las residentes en los diagnósticos, adaptaciones curriculares y acción, muchos de los relatos dejan entrever claramente el desborde que les implica atender niños con NEE y en particular los niños integrados.

Los docentes comunes reconocen la atención a la diversidad como un valor para la inclusión, pero difícil de manejar en el aula, tanto por la falta de formación adecuada como por la disposición de tiempo para dedicarse al grupo en general y a los niños con NEE en particular. La angustia que le genera la situación es manifestada por los propios docentes, motivando el pedido frecuente de más tiempo de residencia, residencias en ambos turnos y en todas las aulas e incluso de reglamentación que implemente esta forma de trabajo de manera permanente.

Esta experiencia posibilitó espacios opcionales para realizar prácticas pedagógicas no convencionales en la formación del profesor/a en educación especial, constituyendo circuitos generadores de nuevos roles emergentes a partir del trabajo colaborativo del docente especial y común.

Lo relevante de esta propuesta es que está centrada en el aula, la escuela y la orientación pedagógica, para la atención a la diversidad del alumnado, sus diferencias individuales, las necesidades educativas especiales e incluso sostener los procesos de integración escolar generados por organizaciones de padres, terapéuticas y de la comunidad en general, a partir de la acción colaborativa de los docentes.

Para implementar un ejercicio de docente de manera colaborativa es necesario trabajar en la cuestión comunicacional y vincular. La escuela es un espacio social, donde los vínculos forman ese entramado que se da entre los actores de la comunidad educativa; lo

que explica y justifica la necesidad de lograr la vinculación con el entorno, tanto institucional como de sus actores.

Enfrentar el quehacer educativo con la estrategia de pareja pedagógica, requiere la construcción del **vínculo**, condición *sine qua non*, especialmente con el docente con el que se trabajará en el aula. Se debe tener en cuenta que la relación vincular generalmente no se da de forma espontánea, sino que requiere un proceso de construcción, en el que se deben tener en cuenta las subjetividades, historias personales, posicionamiento frente al trabajo, formación, etc, de los actores, es decir todos aquellos elementos que inciden en la actitud y la disposición a compartir un espacio de trabajo.

Además del establecimiento del vínculo para efectuar la atención a la diversidad en la escuela común con la estrategia de pareja pedagógica, docente común-docente especial, se debe definir claramente **los roles y actividades a desempeñar por cada uno**; requiriendo para ello un adecuado acompañamiento, estableciendo reglas precisas. Considerar que esta modalidad de atención a la diversidad se implemente espontáneamente, con la sola inserción del docente especial en la escuela común es una utopía.

La pareja pedagógica no siempre se construye de la misma manera ni en los mismos tiempos, la experiencia da cuenta de ello, también la forma de intervención conjunta en el quehacer pedagógico presenta diferencias, lo importante es que los docentes puedan complementarse, apoyarse recíprocamente, consensuar desde los diagnósticos hasta las acciones concretas, en condiciones de respeto mutuo en lo profesional y personal.

Para el trabajo en pareja pedagógica es importante **formar docentes críticos, participativos y colaborativos**, con manejo de la metodología de la investigación acción, contando con espacios de reflexión y coordinación adecuada. La experiencia de casi 10 años llevados a cabo en la Cátedra dan cuenta de la importancia de todas estas condiciones para la conformación y consolidación de la pareja pedagógica, además para la adecuada planificación e intervención educativa en bien de la institución, las propias docentes y los alumnos.

La gratificación de los docentes con su trabajo, la recuperación y contención de niños que por diferentes motivos necesitan una adecuación curricular y/o atención personalizada, verificada en las experiencias⁴¹, no solo revalorizan el trabajo en pareja pedagógica dentro del aula sino además los aportes efectuados por la educación especial, con formación generalista. De no contar con docentes especiales con formación generalista se deberá tener en cuenta las necesidades a cubrir.

La educación común y la educación especial, deben ceder ante la omnipotencia propia de cada sistema y encontrar medios de trabajo conjunto, como la conformación de parejas pedagógicas, en pro de un beneficio mayor para cada alumno en particular.

Concluyendo, la propuesta para superar el aislamiento del docente en el aula y la pobreza institucional, será partir de la revalorización de la profesión docente, revisando la formación en la atención a la diversidad en los institutos y profesorados, preparando al docente para la tarea compartida. A la vez, la concentración de la actividad docente, y la mejora en las condiciones laborales y salariales, facilitarán espacios para el intercambio entre colegas a fin de atender a las necesidades individuales de la cada vez más compleja matrícula escolar.

El respeto a las condiciones establecidas en la legislación, en relación al ingreso a la docencia y ascenso a cargos de mayor jerarquía por concursos de oposición y antecedentes, otorgaría a la función directiva mayor respaldo y reconocimiento de los pares. El perfeccionamiento y actualización de directivos y docentes en temáticas vinculadas a la atención a la diversidad del alumnado, facilitaría la incorporación de innovaciones en la gestión de las instituciones, propiciando la democratización de las mismas, y la construcción de la escuela inclusiva.

⁴¹ Tanto de las prácticas de la Cátedra como de la aplicación de la Resolución 4402/95.

Así mismo, el diseño de nuevos espacios de responsabilidad, vinculados a la tarea específica del quehacer docente, como la función de tutor de docentes noveles, y la participación en parejas pedagógicas que faciliten la atención de la diversidad del alumnado y el acompañamiento en la integración de niños especiales en el aula común, posibilitarán la apertura de nuevos espacios jerarquizados, propiciando la revalorización de la permanencia del maestro en el aula, y el consiguiente reconocimiento al rol docente.

El sistema educativo argentino no ha encontrado formas superadoras ante los problemas que presenta la escuela actual, ha llegado el momento de pensar nuevas estrategias para afrontar el desafío ético que implica la atención a la diversidad del alumnado: la pareja pedagógica es una de ellas.

A partir de esta investigación se cuenta con el concepto de pareja pedagógica y con el proceso requerido para su eficaz y eficiente aplicación, a fin de dar respuestas al desafío de atender la diversidad dentro del aula en aras de la tan mentada escuela inclusiva.

Analizando la Resolución 4402/95 expedida por el Consejo General de Educación, en sus fundamentos, contenido y resultados, se observan coincidencias con la propuesta desarrollada por la Cátedra. Por tanto estando el marco normativo y los recursos humanos formados desde la Cátedra desde 1998 a la fecha, resulta oportuno propiciar la instrumentación de una política educativa que facilite la implementación de la propuesta de **pareja pedagógica**, a los efectos que la atención a la diversidad no quede en una declamación.

“Atención a las diferencias individuales y grupales en el aula: intervenciones inclusivas de educación especial en la escuela común”

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Abrile de Vollmer, M.I. (s/f) Nuevas demandas a la educación y la institución escolar, y la profesionalidad de los docentes. Filmus, Daniel (Comp.) en Las Condicionantes de la Calidad Educativa. Ediciones Novedades Educativas. Argentina.
- Achilli, Elena Libia (2001). Investigación y Formación Docente. Laborde Editor. Rosario, Argentina.
- Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA) - Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) – (2003) Análisis Fiscal de los Servicios Descentralizados de Educación y de Salud en Argentina SUMARIO EJECUTIVO.
- Antúnez, Serafín. (1994). ¿Por qué y para qué innovar? Revista de Educación N° 304. Barcelona, España.
- Aronowitz, Stanley y Giroux, Henry (1992) “La enseñanza y el rol del intelectual transformador” En Andrea Alliaud, A y Duschatzky L. (Comps.) en Maestros: Formación, práctica y transformación escolar. Miño y Dávila Editores- Buenos Aires.
- Barabtario, Anita y Zadansky (2002). Investigación acción: una didáctica para la formación de profesores. Castellanos editores, 2º edic. México.
- Bautista, Rafael (comp.) (199). Necesidades educativas especiales. Cap. III “Adaptaciones del currículum”. Aljibe. Buenos Aires.
- Blanco Guijarro, Rosa (1999) *Hacia una escuela para todos y con todos* Publicado en Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. UNESCO/Santiago.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977) La reproducción. Laia. Barcelona
- Carr, W y Jemmis, S. (1988) Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Traducción J.A. Bravo. Martínez Roca Barcelona (Versión original publicada en 1986).
- Charmaz, K. (2000). Grounded Theory: objetivis & constructivist methods. En N. Denzin e Y. Lincoln (eds) Handbook of Qualitative Research Thousands Oaks. California, Sage..
- Coll, César y Otros (1995). El constructivismo en el aula. Cap.6. “Los enfoques didácticos”. Biblioteca del aula. Barcelona, España.
- Consejo General de Educación de Misiones (1997 y 1998). Diseños y Dispositivos Curriculares de la Jurisdicción; para Nivel Inicial, EGB 1 y 2, y EGB 3. Posadas.
- Cook, TD., Reinhardt CH. S. (1995) Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Editorial Morata. 2da. edic. Madrid, España.
- Davini, M.C. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Bs.As. Editorial Paidós- 1995**
- De la Torre, Francisco. (1998) Relaciones Humanas, Editorial. Trillas, México.
- Ferry, G (1990) El trayecto de la formación. Paidós. México.
- Ferry, G (1997) Pedagogía de la formación. Facultad de Filosofía y Letras. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Filmus, Daniel. Comp (1993). ¿Para que sirve la escuela?. Tesis-Norma Buenos Aires.
- Gerstenhaber, Claudia Ester. (1997)- Los Límites, un mensaje de cuidado. Editorial. a-Z. Argentina
- Herrera Menchén, M del M y otros. (1998) La Animación Sociocultural: Un proceso de educación social. Editorial Docencia. Bs. As.
- Honorable Congreso de la Nación Argentina (1993). Ley Federal de Educación. N° 24.195.
- IFDC Escuela Normal Superior EE.UU. del Brasil (2002). Sujetos en y de la práctica: los procesos de construcción de la práctica educativa en un IFDC, Posadas
- Le Gall, Luis J. y Otros (1990). Módulo II: Estrategias didácticas para el desarrollo de un currículum integrado. Subprograma de Perfeccionamiento Docente (EMETA). Ministerio de Cultura y Educación de Misiones, Posadas.

- Lo Vuolo, Rubén y otros (1995). Contra la exclusión. La propuesta del ingreso ciudadano. Ciepp/Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- López Melero y Guerrero F. (Comp.) (1993) Lecturas sobre integración escolar y social. E. Piadós. Barcelona. España.
- Lus, María Angélica (1998). De la integración escolar a la escuela integradora. Paidós: Cuestiones de Educación, 2da. reimp., Buenos Aires.
- Moscovici, Serge (1979) El psicoanálisis, su imagen y su público Editorial Huemul. Buenos Aires
- Núñez Ivan. (1989) La profesión docente en Educación y transmisión democrática. P.I.E. Santiago
- Oficina del Banco Mundial para Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay (2003) "El impacto de la crisis en el proceso educativo en Argentina" Documento de trabajo N.3.
- Pérez Serrano, G. (Coord.) (2000) Modelos de Investigación Cualitativas en educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones Prácticas. Editorial NERCEA, S.A. Madrid.
- Pérez Serrano, G. y otros. (1994). Investigación Cualitativa: Métodos y técnicas Editorial Docencia. Bs. As.
- Rodríguez, A. (1991), Psicología Social, México: Trillas. ISBN.
- Romeu, Nuria Illón (1996). Didáctica y organización en Educación Especial. Ediciones Aljibe. Málaga, España.
- RUEDES (1998). La Educación Especial de Cara al 2000 del Congreso Internacional de Educación Especial, La Rioja.
- Sandín Esteban, M^a Paz (2003) Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana.
- Soneira Abelardo J. (2006) La Teoría fundamentada en los datos de Glaser y Strauss. En Vasilachis de Gialdino, Irene (Coord.) en Estrategias de investigación cualitativa (pp. 153-173). Editorial Gedisa S.A. Barcelona. España.
- Strauss A. y Corbin J. (2003). Bases para la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquía. Colombia.
- Stubbs, M y S. Delamont (1978) Las relaciones profesor alumno. España: Oikos-tan.
- Tenti Fanfani, Emilio (1992)"El oficio de maestro: contradicciones iniciales" En Andrea Alliaud, A y Duschatzky L. (Comps.) en Maestros: Formación, práctica y transformación escolar. Miño y Dávila Editores- Buenos Aires.
- Torres Gonzáles, José Antonio 1999. Educación y Diversidad: bases didácticas y organizativas. Aljibe, Málaga, España.
- UNESCO - IIEP- BUENOS AIRES- Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (200) Los Docentes Argentinos. Resultados de una encuesta nacional sobre la situación y la cultura Buenos Aires
- UNESCO (1994): Proyecto de marco acción sobre necesidades educativas especiales en Latinoamérica.
- Vain, Pablo Daniel. Los Rituales Escolares y las Prácticas Educativas. Año 2004. Editorial Universitaria, Misiones. Argentina.
- Yuni, José y Urbano, Claudio (2000). Investigación etnográfica e investigación acción. Editorial Brujas, Córdoba, Argentina.

Documentos:

- Documento de trabajo N°3/03 (2003) El impacto de la crisis en el proceso educativo en Argentina. Oficina del Banco Mundial para Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay.
- Garay, Lucía (2004) Crisis Social y Crisis Institucional en las Escuelas Públicas de Argentina Conferencia presentada en el 2do Congreso Internacional de Educación "La formación Docente, Evaluaciones y Nuevas Prácticas en el Debate Educativo Contemporáneo" Universidad Nacional del Litoral . Facultad de Humanidades y Ciencias. Santa Fé.
- Garay, Lucía (2004) La Formación Docente, Evaluaciones y Nuevas Prácticas en el Debate Educativo Contemporáneo. Conferencia presentada en el 2do Congreso Internacional

- de Educación Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencias. Santa Fé,.
- Honorable Congreso de la Nación Argentina (1993). Ley Federal de Educación. Nº 24.195.
- JICA (Agencia de Cooperación Internacional del Japón) 2003. Análisis fiscal de los servicios descentralizados de educación y de salud en Argentina. Sumario Ejecutivo. Centro de implementación de políticas públicas para la equidad y el crecimiento. CIPPEC.
- Ministerio de Cultura y Educación (1998). Acuerdo Marco para la Educación Especial. Documento para la concertación, serie A, nº 19.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1994). Aplicación de la Ley Federal de Educación.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1994). Nuevas perspectivas en Educación Especial. Primer Seminario Taller Nacional. Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995). Programa de Formación y Capacitación Docente: Residencia Docente. Unidad Temática: La Escuela ante las Necesidades Educativas Especiales. Selección Bibliográfica: Lic. María Angélica Lus, Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1996). C. B. C. Educación Básica; Consejo Federal de Educación. Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1999). Programa de Transformación Curricular. El Aprendizaje en Alumnos con Necesidades Educativas Especiales: Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares. Hacia las Escuelas Inclusivas. Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (2000). "Plan de Acción Educación Especial 2000 - 2003" del Primer Encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva, una perspectiva desde la diversidad. Diseño y Desarrollo Curricular-Educación Especial, Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación República Argentina (1998): Curso para Supervisores y Directores de Instituciones Educativas. Módulo 4: "Enseñar a pensar en la escuela". Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación.(1998) Innovación y Gestión del Curso de Supervisores y Directores de Instituciones Educativas.
- OCDE (1991) Escuela y Calidad educativa de la enseñanza. Informe internacional. Barcelona, Buenos Aires y México. Paidós .Ministerio de Educación y Técnica,

“Atención a las diferencias individuales y grupales en el aula: intervenciones inclusivas de educación especial en la escuela común”

ANEXOS

Universidad Nacional de Misiones
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Profesorado Educación Especial

Cátedra:

Práctica Profesional Docente y Tecnológica

Instrumentos de Registros de Prácticas Educativas

- Los instrumentos de registros de prácticas educativas son herramientas generadas por la cátedra para recoger datos, formular diagnósticos operativos, relevar información referidas a procesos y resultados, orientar acciones, realizar ajustes, precisar evaluaciones, producciones escritas, generar nuevas hipótesis y programaciones o reprogramaciones curriculares.

- 1. Documentos personales: autobiografía.
- 2. Estrategias y técnicas de investigación acción educativa
- 3. Inmersión social y educativa del observador/a participante.
- 4. Análisis situacional pedagógico del ambiente áulico.
- 5. Actividades de residencia en instituciones educativas: 8 a 12 semanas (2º C.)
- 6. Guía: observación, diseño, ejecución y evaluación de clases.
- 7. Evaluación de desempeño del/la residente.
- 8. Criterios para la presentación del informe de avance monográfico (1º C.)
- 9. Normas para la presentación de la monografía de análisis (Final).
- 10. Evaluaciones: procesos y resultados de las prácticas.

■ Posadas, Misiones, Argentina, Año 2006

**INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN PAREJA PEDAGÓGICA Y FORMULACIÓN DE ADECUACIONES
CURRICULARES**

PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE Y TECNOLÓGICA

Residente:.....Institución N°.....Nivel/Ciclo/Año.....

Al finalizar la segunda semana de residencia en las instituciones educativas ¿Qué puede informar sobre los siguientes aspectos?

1. EVALUACIÓN EDUCATIVA DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES

- Habilidades intelectuales y conocimientos previos
- Estilos cognitivos y estrategias para aprender:
- Procesos cognitivos básicos: memoria, ritmos, tiempos de aprendizaje:
- Personalidad y motivación por el logro: esfuerzo, autoestima:
- Ansiedad y valor atribuida a la tarea escolar:

2. PROGRAMACIÓN CURRICULAR:

- ¿Qué planificó, cómo, con quién, con qué obstáculos, facilitadores, producciones etc.?

3. CONSTRUCCIÓN DEL ROL DOCENTE:

- ¿Cómo evalúa su relación vincular con la docente del aula?
- ¿Qué elaboró conjuntamente con la docente?
- ¿Qué y cómo atendió al alumnado con la docente?

4. INTERVENCIONES PEDAGÓGICAS:

- ¿Qué adecuaciones realizó, por qué, entre quienes, con qué resultados?
- ¿Efectuó adecuaciones curriculares individuales (ACI) o intervenciones sub-grupales?

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASES

NÚCLEO EDUCATIVO _____ - **ESCUELA**

Dirección: _____ - **Teléfono: 429615**

Turnos: _____ **Horarios:** _____

Directora Titular: _____

Enfoque de las Observaciones: Pareja Pedagógica Interactuando en el Aula.

Aspectos a Considerar:

- *Relación vincular*
- *Intercambio comunicativo*
- *Colaboración en la enseñanza*
- *Ayudas ofrecidas en el aula individualmente y/o en grupo*

1. **¿Docente, Residente, Nivel, Ciclo, Año y tipo de clase fue observada?** tema nuevo, revisión/fijación, evaluación?

NIVEL:

- Docente:
- Residente:
- Observador:
- Fecha:
- Inicio: _____ – Finaliza: _____

GENERALIDADES:

2. **¿En el aula está presente la pareja pedagógica?**; ¿Otros: cuáles?

3. **¿Ambas participan e intervienen en la clase?**; ¿De qué manera, cómo?

4. **¿Hay comunicación permanente entre ambas durante el desarrollo de la clase?**; ¿Y con alumnos/as?

5. **¿Los alumnos/as también participan y se comunican con la pareja o con una de ella?**; ¿Cuál?

6. **La elaboración y redacción del plan de clase fue compartido por la pareja?**

7. **¿Qué tipo de interacción se observa entre la docente y la residente?**

8. **Cuándo la residente está a cargo de la enseñanza: ¿la docente permanece en el salón; ¿Cómo interviene?**

¿Realiza aportes a la clase?; ¿Cómo?

¿Mantiene el orden en el grupo?; ¿Cómo?

¿Ayuda a alumnos/as en la tarea propuesta por la residente?

9. **Comentarios Finales:**

**INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN PAREJA PEDAGÓGICA Y FORMULACIÓN DE ADECUACIONES
CURRICULARES**

PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE Y TECNOLÓGICA

Residente:.....Institución N°.....Nivel/Ciclo/Año.....

Al finalizar la segunda semana de residencia en las instituciones educativas ¿Qué puede informar sobre los siguientes aspectos?

1. EVALUACIÓN EDUCATIVA DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES

- Habilidades intelectuales y conocimientos previos
- Estilos cognitivos y estrategias para aprender:
- Procesos cognitivos básicos: memoria, ritmos, tiempos de aprendizaje:
- Personalidad y motivación por el logro: esfuerzo, autoestima:
- Ansiedad y valor atribuida a la tarea escolar:

2. PROGRAMACIÓN CURRICULAR:

- ¿Qué planificó, cómo, con quién, con qué obstáculos, facilitadores, producciones etc.?

3. CONSTRUCCIÓN DEL ROL DOCENTE:

- ¿Cómo evalúa su relación vincular con la docente del aula?
- ¿Qué elaboró conjuntamente con la docente?
- ¿Qué y cómo atendió al alumnado con la docente?

4. INTERVENCIONES PEDAGÓGICAS:

- ¿Qué adecuaciones realizó, por qué, entre quienes, con qué resultados?
- ¿Efectuó adecuaciones curriculares individuales (ACI) o intervenciones sub-grupales?



1. Documentos Personales: Autobiografía

Consigna: Los docentes de la práctica:

1. Iniciarán una conversación sobre la importancia de la reconstrucción de la historia personal y familiar de cada uno para emprender el trayecto curricular de la práctica.
 2. Relatarán retazos de sus propias historias profesionales.
-

3. Que cada participante lo vincule a:

- a) Sus primeros y más significativos recuerdos escolares.
 - b) La búsqueda de identidad y el deseo de ser docente
 - c) La formación en la carrera: expectativas iniciales, temores, fracasos y progresos, fortalezas y debilidades ¿Qué tiene; qué le falta?
 - d) Los proyectos pasados presentes y futuros.
 - e) Las expectativas, deseo, fantasías, conceptos, creencias valores sobre las prácticas, la cátedra, sus pares y los profesores.
-

4. Redacte en base a la reflexión inicial su autobiografía vinculada a la docencia:



Podrá expresar libremente ¿Por qué eligió ser docente? ¿Qué espera de la elección? ¿Cuáles son sus temores y expectativas referidas a las prácticas, a la carrera profesional, etc.?

5. Los docentes y alumnos cotejarán las autobiografías y sacarán conclusiones para:

- a) Diagnóstico individual y grupal sobre expectativas iniciales, elecciones, temores de los participantes.
 - b) Seleccionarán las autobiografías y se propondrá su inclusión en el Diario del Seminario Permanente.
-

Fuente: Técnicas Cualitativas. Documentos Personales: Autobiografía. Prof. Titular Año 2006.



2. Estrategias y Técnicas de Investigación Acción Educativa

Objetivo: Formación reflexiva y práctica del profesor/a en educación especial.

1. Determinar los conceptos, ampliarlos y evaluar en forma individual y grupal su manejo:

A. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS:

▪ Aprender a aprender.
▪ Aprender haciendo.
▪ Estudio de casos.
▪ Investigación acción educativa.

B. HABILIDADES SOCIALES:

▪ Básicas de interacción social.
▪ De iniciación, conversacionales.
▪ Para cooperar y compartir.
▪ Emociones y sentimientos.
▪ Autoafirmación.
▪ Resolución de problemas interpersonales

C. TÉCNICAS:

1º Clasificación:	2º Clasificación:
▪ Didácticas	
▪ Conductuales	▪ De lápiz y papel: notas de campo, diarios, pruebas documentales, cuestionarios etc.
▪ Cognitivas	▪ Vivas: sociogramas, sociodramas, talleres, grupos operativos, simulaciones, teatro etc.
▪ De control del entorno.	▪ Audio-Visual: diapositivas y fotos, grabaciones de audio, vídeo, filmaciones etc.

D. ACTIVIDADES:

▪ Actividades
▪ Tareas

C. INSTRUMENTOS DE REGISTRO:

▪ Registros de observación.
▪ Cuestionarios.
▪ Guías.
▪ Manuales de procedimientos
▪ Entrevistas semi-estructuradas
▪ Bitácora.
▪ Hoja de ruta
▪ Autobiografía.
▪ Diarios de campo, académicos.
▪ Narración de experiencias de formación, casuísticas.
▪ Historia de vida.

Fuente: Estrategias y Técnicas de investigación acción para la formación reflexiva del profesor/a. Le Gall, 2006



3. Inmersión social y educativa del observador/a participante de Práctica Profesional Docente y Tecnológica

Intercátedras: Problemática Social de la Discapacidad y Práctica Prof. Docente y Tecnológica.

Propósitos: Desde un enfoque etnográfico facilitar la **inmersión social** del **observador participante** de Práctica Profesional Docente y Tecnológica para comprender las demandas socioeducativas de los contextos escolares, familiares y comunitarios.

Objetivos:

1. **Describir** el ambiente escolar, familiar y comunitario a partir del sujeto del aprendizaje.
2. **Relevar** las necesidades y demandas Educativas desde lo socio - comunitario.
3. **Identificar** la oferta educativa de la institución y la organización escolar.
4. **Proponer** estrategias que permitan mejorar la pertinencia social de la enseñanza.

Escuela:	Familia:	Barrio / Comunidad:
a) Ubicación en la Ciudad, Barrio. Distancias etc.	a)Residencia, tipo, servicios características etc.	a) Situación y organización geográfica. Servicios.
b)Creación, evolución.	b) Origen, permanencia	b)Antecedentes históricos.
c)Matrícula actual, cambios, características.	c) Patrón familiar, nº hijos, edades, tipos de relaciones.	c)Características población, distribución por edades etc.
d)Organización y cultura institucional.	d)Actitudes y valores, creencias, representaciones.	d) Formas de organización social, relaciones, poder.
e)Financiamiento, recursos	e)Ingreso familiar, otros.	e)Condiciones económicas.
f) Tipo de conducción.	f)Autoridad familiar.	f)Organización comunitaria.
g)La oferta educativa del PEI y PCI. Su relevancia y pertinencia social.	g)Expectativas educativas. Representaciones: escuela educación, el docente etc.	g) Necesidades de instrucción y capacitación para mejorar la calidad de vida comunitaria.
h) Dificultades de la escuela para mejorar la oferta educativa.	h)Principales demandas o Necesidades Educativas familiares no satisfechas.	h)Problemas centrales de la comunidad y su vinculación con la educación.
i)Alternativas de resolución socio -pedagógica.	i)Formas de petición y participación socio cultural.	i) Posibilidades y oportunidades de animación sociocultural comunitaria.

Fuente: elaboración Mgter. Luis Le Gall para trabajo intercátedras, Posadas, abril, 2003. Revisión 2006.



4. Análisis situacional pedagógico del ambiente áulico.

Propósitos: recoger datos e información para la reflexión, el diagnóstico escolar/ pedagógico, y la toma de las decisiones curriculares relativas a la programación de talleres (microexperiencia).

Objetivos:

1. **Describir** el ambiente áulico a partir de los sujetos del aprendizaje.
2. **Identificar** la oferta educativa desde el rol docente y el proyecto áulico.
3. **Relevar** las necesidades y demandas socioeducativas de los participantes.
4. **Desarrollar** talleres que permitan mejorar los aprendizajes escolares atendiendo la diversidad del alumnado, sus NEE. en situaciones y contextos socioculturales.
5. **Intercambiar** experiencias con docentes comunes y especiales en servicio, en formación, con equipos de investigación multi e interdisciplinarios.
6. **Resolver** entre residentes y docentes formadores situaciones emergentes de la atención de la diversidad del alumnado en la EGB 1, 2, 3 y Polimodal.

ASPECTOS A CONSIDERAR:

<u>Ambiente del Aula:</u>	<u>Rol Docente y Demandas:</u>	<u>Intervención en la Enseñanza</u>
a) Ubicación del aula en la Escuela. Características físicas.	a) La enseñanza y su dinámica. Tipo de liderazgo docente, comunicación.	a) Priorizar las demandas educacionales de docentes y alumnos: objetivos, contenidos.
b) Grupo áulico, vínculos, características, modos de comunicación.	b) Vinculación de las demandas y emergentes con el Proyecto áulico.	b) Diseñar una propuesta de taller docente a partir del diagnóstico inicial y las demandas.
c) Clima o ambiente de las clases. Situación emocional y cognitiva de los participantes.	c) Actitudes, valores, creencias, representaciones propias del docente y sus alumnos.	c) Presentar a la Cátedra, a la Docente y Dirección de la institución educativa para su aprobación y ejecución.
d) Recursos para la Enseñanza y los Aprendizajes.	d) Principales demandas o necesidades educativas no satisfechas en el aula.	d) Ejecutar el taller acorde a lo tiempos, espacios y elementos de la planificación.
e) Posibilidades de modificar los tiempos y espacios del aula.	e) Identificar alternativas viables para mejorar la oferta.	e) Evaluar resultados y el proceso con los participantes y la cátedra.
f) Identificar personas o grupos que apoyen o colaboren con la innovación.	f) Señalar las posibles dificultades para modificar la oferta educativa del aula.	f) Informar por escrito el proceso, conclusiones y nuevas propuestas. (insumo p/ Trabajo Final)

Fuente: elaboración Mgter. Luis Le Gall para la cátedra, Posadas, Misiones, abril 2003. Revisión 2006.



5. Actividades de residencia en instituciones educativas: 8 a 12 semanas (2do.C)

Fase Inicial: 1 a 3 semanas

1. Reconocimiento del ambiente escolar y grupo de trabajo.
2. Observación participante en el aula.
3. Recepción y acompañamiento de alumnos/as.
4. Tareas de docente auxiliar : organización del salón de clase, preparación del material didáctico, carteleras y efemérides.
5. Programación, ejecución y evaluación de horas de cuento, juegos, recreación, clases de apoyo, orientación a grupos pequeños.
6. Otras actividades propias de la vida escolar institucional.
7. Registrar las experiencias para el Informe Final de las Prácticas :memoria anecdótica, cronología de los hechos, resumen de actividades, comentarios y sugerencias etc.

Fase Intermedia: 1 a 3 Semanas

8. Lectura y análisis del Proyecto de Aula.
9. Programación, ejecución y evaluación conjunta de estrategias diversas a partir de objetivos y contenidos del Proyecto de Aula del docente.
10. Preparación y utilización de material didáctico específico para apoyar las clases, los subgrupos, los pequeños grupos de estudio, la recreación y creación de nuevos contextos de enseñanza aprendizaje para atender las diferencias individuales.

Fase Final: 6 Semanas

11. En forma conjunta con la docente, programación, ejecución y evaluación de clases que contemplen la atención de toda la clase y las diferencias individuales.
12. Prever y ejecutar actividades para la atención de los subgrupos en diferentes bloques de contenidos o áreas curriculares.
13. Diseñar, aplicar y evaluar estrategias para la atención de la clase.
14. Programar, desarrollar y evaluar estrategias específicas para la atención educacional de los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales integrados o no a la escolaridad común .
15. Realizar intercambios de experiencias con grupos de pares y docentes con prácticas en escuelas de educación especial y común
16. Diseñar, programar, ejecutar y evaluar clases destinadas a los/as alumnos/as matriculados en escuelas especiales, ajustando sobre la marcha contenidos y objetivos acordes con los sujetos del aprendizaje

Después de la Residencia:

17. Todos los involucrados en la experiencia: Docentes de la Cátedra: Práctica Profesional Docente y Tecnológica, Docentes, Personal Técnico y Directivo de las unidades escolares intervinientes, y las/os alumnas/os residentes, participarán a través de formularios impresos y conocidos desde el inicio de la Evaluación Final donde se pondera fundamentalmente:
El desempeño de las/os residentes.
18. Redacción de la Monografía con tutorías de la Cátedra.
19. Presentación y defensa, por parte de los/as alumnas/os residentes , del Informe Final de sus prácticas docentes, ante un tribunal constituido para la acreditación académica de sus Prácticas Profesionales Docentes y Tecnológicas.



6. GUIA: observación, diseño, ejecución y evaluación de clases

- 0.1. ¿Se programan las actividades áulicas? ¿De qué manera?

- 0.2. Las clases: ¿se organizan? ¿Cómo?

- 0.3. Las expectativas de logros u objetivos: ¿están claros para el docente y los alumnos?

- 0.4. ¿Se contempla la enseñanza de contenidos instrumentales, conceptuales y actitudinales?

- 0.5. ¿Se realizan adaptaciones curriculares? ¿Cuáles?

- 0.6. ¿Las estrategias del docente son adecuadas a la propuesta didáctica?

- 0.7. ¿Se presta atención al formular actividades a los distintos niveles de comprensión y tiempos de aprendizaje de los alumnos/as?

- 0.8. ¿Se motiva a los alumnos para alcanzar aprendizajes más profundos estimulando su curiosidad, persistencia intelectual, interés?

- 0.9. ¿El docente ofrece una variedad de recursos materiales y simbólicos que faciliten la integración de los diversos temas?

10. ¿Los estudiantes aprenden estrategias de aprendizaje y las aplican en su propio proceso, favoreciendo el **“aprender a aprender”**?

11. ¿Se enseña a transferir, explorando conexiones de un tema del área con otros, con diferentes áreas y con hechos que acontecen fuera de la escuela?

12. ¿Se evalúa el proceso, los resultados? Con qué instrumentos, registros y usos.

13. ¿El docente enseña desde los valores que sustenta la propuesta didáctica?

14. El contexto áulico: ¿facilita el desarrollo de normas de convivencia democráticas y el desarrollo de competencias sociales?



7. Evaluación de desempeño del residente

Institución Educativa:.....
 Docente/s Orientadores:.....
 Alumna/o Residente:.....
 Grado/Sección/Ciclo:.....
 Residencia: Desde.....Hasta:.....

Escala Evaluativa: **1.**Excelente - **2.**Muy Buena - **3.**Buena - **4.**Regular - **5.**Insatisfactorio
 Coloque el número que corresponda en los casilleros siguientes:

A- ADAPTACIÓN LABORAL	
<input type="checkbox"/> Asistencia	<input type="checkbox"/> Presentación personal
<input type="checkbox"/> Puntualidad	<input type="checkbox"/> Responsabilidad
B- INSERCIÓN INSTITUCIONAL:	
<input type="checkbox"/> Cumplimiento de normas	<input type="checkbox"/> Relaciones vinculares
<input type="checkbox"/> Participación: actos, reuniones	<input type="checkbox"/> Iniciativas
C- DESEMPEÑO ROL: ENSEÑANZA:	
<input type="checkbox"/> Actitud frente a la tarea docente	<input type="checkbox"/> Capacidad de organizar y programar la enseñanza adaptada
<input type="checkbox"/> Animación y conducción de alumnos	<input type="checkbox"/> Uso de materiales y recursos para el aprendizaje
<input type="checkbox"/> Manejo contenidos curriculares	<input type="checkbox"/> Habilidades para generar actividades
D- PERFIL DOCENTE:	
<input type="checkbox"/> Respuesta al cambio	<input type="checkbox"/> Criterio para evaluar/se
<input type="checkbox"/> Trabajo en pareja, grupos, equipos	<input type="checkbox"/> Equilibrio emocional y afectivo
<input type="checkbox"/> Apertura autocrítica	<input type="checkbox"/> Interés por informarse, capacitarse
<input type="checkbox"/> Habilidades para comunicarse	<input type="checkbox"/> Actitud creativa e innovadora
	<input type="checkbox"/> Compromiso social y ético

Fuente: elaborado por profesor titular de la cátedra. Revisión año 2006.



E- INFORMACIÓN ADICIONAL:

✓ **¿Aceptaría nuevos residente? Si - No: ¿Por qué?**

✓ **¿Recomendaría la experiencia a otros colegas? Si – No ¿Por qué?**

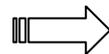
✓ **¿Pudo intercambiar información, opinión con los profesores de la cátedra?**

✓ **¿Qué propone para mejorar la tarea conjunta?**

F- COMENTARIOS FINALES:

Puede continuar al dorso

✓ **Lugar y Fecha:**-----



✓ **Firma y Aclaración:**-----



8. Criterios Evaluativos: Informe de Avance Monográfico



ASPECTOS FORMALES:

- a) **Presentación General:** portada, formato, dibujos y gráficos e impresión acorde a las recomendaciones para la presentación del Informe Final.
- b) **Aspectos:** semánticos (vocabulario, uso correcto del significado de los términos, sinónimos etc.), sintácticos (construcción de oraciones, frases) y morfológicos (coordinación género, número, tiempo verbales, persona que habla etc.)
- c) **Citas:** bien formuladas: en el texto, al pie de página, pertinencia al texto etc.
- d) **Asientos bibliográficos:** acordes a normas establecidas.
- e) **Anexos:** citados en el texto, aclaratorios o instrumentos para la recolección de información etc.



ASPECTOS SUSTANTIVOS:

- a) **Centrado en el proceso y los resultados** de la micro-experiencias del Taller.
- b) **Descripción dinámica de los contextos:**
 - **Institucional:** historia evolutiva de la organización, clima, agrupamientos, nivel de Dirección: PEI etc.
 - **Áulico:** grupos clase, subgrupos, casos individuales, ambiente del aula, relación con la docente, estilos de enseñanza etc.
- c) **Explicar las acciones de prácticas educativas y pedagógicas** con apoyo teórico, vivencial, saberes previos etc.
- d) **Marcar fortalezas y debilidades personales** en el desempeño del rol docente.
- e) **Expresar conclusiones y propuestas** para desarrollarlas en la residencia.



9. Normas para la presentación de la Monografía

CONSIDERACIONES GENERALES:

Por favor, respete las medidas y diagramación de las presentes pautas de presentación de la **Monografía de análisis** de las experiencias en la cátedra: **Práctica profesional docente y tecnológica**. En caso de no observarse las mismas, los trabajos podrían no ser aprobados para su defensa ante el Tribunal Evaluador.

Todo el informe estará realizado en Microsoft Word o programa similar, porque según el Plan de Estudio: **manejar herramientas informáticas es una de las condiciones de egreso del Profesorado en Educación Especial**.

1. ASPECTOS FORMALES:

1.1. PORTADA DE LA MONOGRAFÍA:

- Universidad – Facultad - Carrera
- Cátedra
- Título del trabajo: Breve y Claro
- Nombre y apellido autor/a.
- Docentes de la cátedra
- Ciudad, provincia, país.
- Año académico
- El tamaño de las letras en mayúscula se ajustarán a una **diagramación personal** acorde a la Hoja: IRAM A4 blanca o de color, podrán ser de variados tamaño y estarán centradas.
- El papel podrá variar en mm y calidad acorde a la decisión del autor/a.

1.2. FORMATO:

- Hoja blanca: IRAM A4 (210 X 297 mm)
- Márgenes: izquierdo 3 cm; derecho e inferior 2,5 cm, superior 3 cm; pie de página 1,25 cm. y la opción márgenes simétricos
- Fuente: Times New Roman; Tamaño: 12 (preferentemente Microsoft Word)
- Párrafo interlineado: Simple
- Títulos:** el título del Trabajo (deberá ser breve, conciso y reflejar aspectos específicos del trabajo). Letra Times New Roman. Tamaño 14, Centrado, Negrita, Todo en MAYÚSCULA. En el caso del resto de los títulos o capítulos del trabajo, éstos irán centrados, con letra 12 y en negritas. Los subtítulos deberán ser escritos con mayúsculas y contra el margen, pudiendo ser subrayados o no.
- Tabulado: al comienzo de cada párrafo se dejará un espacio del orden de cinco letras empezando desde el margen izquierdo.
- Espacios y renglones en blanco para los siguientes casos :
 - Luego de un punto y aparte.
 - Después de cualquier título o subtítulo.
- Entre las partes que componen el encabezamiento (Título, nombres y direcciones)
- En los casos en que, al incluir diversos elementos, se haga necesario por razones de diagramación.

1. 3. **DIBUJOS, GRÁFICOS Y FOTOGRAFÍAS:**

- Los dibujos serán ubicados a la misma altura en que son citados por el texto. Deberán asegurar la posibilidad de su correcta reproducción, prefiriéndose los trabajos lineales.
- Las fotografías serán utilizadas sólo en caso de necesidad extrema. Deberán estar incorporadas al texto, altamente contrastadas. Aunque deberá tenerse en cuenta que la reproducción directa de fotografías puede ser defectuosa.
- Se podrán incluir tablas, figuras u otros elementos que faciliten su comprensión. Al incluir este tipo de elementos deberá diagramarse el texto de manera que se ahorre espacio y no entorpezca la lectura.

1. 4. **IMPRESIÓN:**

- Calidad: Óptima (muy buena).
- Al imprimir hágalo en una sola carilla, para evitar superposiciones al ser reproducidas.

2. **ASPECTOS SUSTANTIVOS:**

CONSIDERACIONES GENERALES:

La trabajo final tiene características especiales es una **Monografía de Análisis** de las prácticas docentes: de formación y enseñanza, con descripciones densas de los contextos educativos, procesos vividos y resultados obtenidos. **No es una monografía de recopilación de autores.**

A partir de lo actuado el alumno/a debe mostrar claramente desde dónde y porqué intervino pedagógicamente a partir de la cátedra y sus proyectos de extensión: paradigmas, modelos, teorías, conceptos o núcleos teóricos utilizados y sus propósitos etc.

La teoría actúa como soporte de la experiencia, apoya lo actuado, lo aclara, amplía, explica, genera interrogantes o abre nuevas hipótesis.

Está **centrado en toda la actuación o acción pedagógica** que desarrolla el alumnado de la cátedra de Práctica Profesional Docente y Tecnológica. El itinerario curricular es orientado y animado por la cátedra pero su construcción y recorrido es realizado en forma individual y grupal, por cada uno de los actores participantes, durante todo el año académico.

Deberá dar cuenta: ¿Qué hizo?; ¿Porqué, para qué lo hizo, para quién(destinatarios)?; ¿Dónde, en qué tiempo y entre quiénes realizó la experiencia?; ¿Cómo y con qué materiales, recursos, estrategias, soportes teóricos, tutorías, orientaciones, apoyos etc.; ¿Cómo evaluó: instrumentos, técnica, procesos, resultados?; finalmente generar: conclusiones, aportes, recomendaciones, nuevas propuestas etc.

Todo el trabajo se desarrolla a partir del **ROL DOCENTE** desempeñado por el alumno/a que deberá dar cuenta: de sus propias representaciones y expectativas antes, durante y después de las prácticas; la construcción realizada desde su particular intervención y los aportes intersubjetivos: docentes de la cátedra, de la carrera, orientadores, personal de conducción, grupo de alumnos, personal técnico, padres etc.

La Monografía de análisis de las prácticas deberá responder a una **estructura formal y lógica** acorde a su contenido particular. Por ejemplo: si se desempeñó en escuela común no debe faltar la oferta realizada a todo el alumnado y en particular la atención realizada a las diferencias individuales o subgrupales de la clase, el proyecto de extensión ADI.

Tanto en escuelas comunes o especiales se podrá incluir el seguimiento o estudio de casos (casuística). Su presentación en la Jornadas Anual de Prácticas Educativas en Red (Proyecto PER), en los seminarios de la cátedra etc.

Por lo tanto la monografía no adopta una organización única, se adapta al análisis de los procesos y resultados vivenciados por cada participante durante la experiencia anual.

- Como ayuda memoria detallo algunos aspectos que podría contener:

- 2.1. PORTADA:** detallada en aspectos formales.
- 2.2. ÍNDICE:** Enumeración ordenada de los títulos y subtítulos o contenidos del Informe con número de páginas. También puede existir un índice de gráficos, fotos, tablas
- 2.3. TÍTULO Y RESUMEN:** descripción breve y clara de todo el trabajo, objetivos, acciones y resultados logrados e importancia del trabajo realizado. No debe ser mayor a 200 palabras.
- 2.4. INTRODUCCIÓN:** antecedentes, contextos de intervención, razones, objetivos, situación problemática a resolver, hipótesis.
- 2.5. MARCO OPERATIVO TEÓRICO:** ECRO o desde qué perspectiva teórica metodológica realizó las intervenciones.
- 2.6. DESARROLLO** de las intervenciones: observaciones, talleres, residencia, casuística, jornada etc.
- 2.7. DESEMPEÑO DEL ROL DOCENTE** itinerario antes, durante y después de las prácticas.
- 2.8. CONCLUSIONES** de acuerdo con los propósitos de las intervenciones pedagógicas, el ejercicio del rol docente, los grupos y subgrupos escolares, las necesidades educativas individuales, los contextos de enseñanza y los de aprendizaje. Se podrán establecer sugerencias, recomendaciones, nuevos aportes, hipótesis y generar ideas de nuevas actuaciones.
- 2.9. BIBLIOGRAFÍA:** **deberá incluir todas las citas**, apellido y nombre del autor, título libro o revista, editorial, lugar y año de edición. También se puede organizar por diferentes fuentes: libros, documentos, internet etc
- 2.10. ANEXO:** el anexo contiene fundamentalmente el desarrollo de clases citadas o explicadas parcialmente en el texto, no todas las ejecutadas por los/as residentes durante su pasantía.

Las programaciones realizadas, su ejecución y resultados son insumos necesarios para el informe, deben ser releídas críticamente, analizadas y sus conclusiones volcadas al texto presentado.

En el anexo pueden ir los instrumentos utilizados para recoger información: hoja de ruta, cuaderno de campo, de evaluación del alumnado y datos organizados en cuadros, planillas referidas a la escuela, el año, los alumnos, docentes etc. Todo sintéticamente a modo de información necesaria y complementaria del texto del informe.

□ **3. ASPECTOS TÉCNICOS: Descripción Bibliográfica de la Monografía (1)**

- 3.1. Autor/a:** (autor/a del informe)
- 3.2. Título:** (título/subtítulo)
- 3.3. Lugar:** (Posadas, Misiones, Argentina u otro)
- 3.4. Editor:** (cátedra, carrera, facultad, universidad)
- 3.5. Año:** (año que se presenta el informe)
- 3.6. Descripción física:**(cantidad de páginas, ilustraciones, tablas. **Anexos:** material acompañante)
- 3.7. Notas:** (aclaratorias, de alcance etc.)
- 3.8. Resumen:** (hasta 300 caracteres o palabras)



Contenido del Resumen:

- A. Institución, Facultad, Carrera, Cátedra desde dónde realizó las experiencias de prácticas.
 - B. Institución educativa donde se realizó la residencia. Breve descripción del contexto institucional, clima, **PEI/PCI**.
 - C. Nivel, ciclo, grado, sección dónde se intervino pedagógicamente. Breve característica del o los grupos participantes, tipo de alumnos/as atendidos etc.
 - D. Período o duración de las prácticas, etapas: diagnóstica, ejecución, evaluación.
 - E. Programaciones curriculares desarrolladas: planes de clases, **PA/ACI**. Señalar fuentes utilizadas: diseños curriculares, documentación escolar, autores etc. Adecuaciones curriculares o adaptaciones realizadas.
 - F. Objetivos o propósitos de la intervención pedagógica. Ajustes y/o rectificaciones durante la ejecución.
 - G. Estrategias principales desplegadas. Actividades centrales: tareas. Atención Diversidad y NEE.
 - H. Recursos disponibles y requeridos para el desarrollo de las actividades y tareas principales: humanos, materiales, financieros etc.
 - I. Sistema de seguimiento y evaluación final. Instrumentos, registros, dinámica etc.
 - J. Resultados obtenidos. Previstos, no previstos, beneficios indirectos.
 - K. Conclusiones: valoración de los resultados. Ponderación de facilitares y obstáculos. Advertencias y recomendaciones. Sugerencias y nuevas alternativas de ejecución.
- (1) **La descripción bibliográfica** debe realizarse en **original y copia con respaldo informático** siguiendo las normas de presentación del informe y acompaña su entrega. **También se la debe incluir como resumen en el trabajo final.**

Mgter. Luis Justo Le Gall
Profesor Titular
Práctica Profesional Docente y Tecnológica



10. EVALUACIONES FINALES: Procesos y Resultados de las Prácticas:

Residente:

Institución:.....**Nivel/Ciclo/Año:**.....

Período de práctica: Desde..... Hasta...../Semanas y Días.....

1. Seminario Permanente y Talleres:

- A. **Seminario Permanente:** organización, ambiente, participación, comunicación, estrategias y actividades desarrolladas durante toda la práctica a propuestas de docentes y adscriptas.
- B. **Microexperiencia** (Talleres): intervención, diagnóstico, programación, ejecución, resultados, evaluación e informe de avance. Apoyos y recursos utilizados, dificultades y logros.

2. Jornada Anual: Prácticas Educativas en Red (Proyecto PER):

- a) Apertura
- b) Asistentes: cantidad y pertinencia de los participantes, compromiso etc.
- c) Trabajos expuestos: originalidad, disertantes, equipo, contenido, resultados etc.
- d) Participación de los diferentes residentes o grupos de práctica en la organización, ejecución y evaluación del evento. Aspectos fuertes y débiles.
- e) Opinión de docentes participantes.
- f) Clausura.

3. Residencia: Prácticas de Enseñanza

- a) Autoevaluación del desempeño personal durante la residencia.
- b) Autoevaluación del trabajo grupal entre residentes.
- c) Evaluación de los/as docentes orientadores/as.
- d) Evaluación de los docentes de prácticas, directivos, otros.

4. Cátedra: Docencia Universitaria

- a) **Programa:** estructura, organización, presentación, bibliografía, instrumentos etc.
- b) **Recursos humanos y materiales:** equipo docente, otros, dedicación, materiales, adscripciones graduadas nóveles: acompañamiento, estrategias, comunicación etc.
- c) **Cátedra:** fortalezas y debilidades teóricas y prácticas en ámbitos internos y externos.
- d) **Comentarios:** desarrollo de contenidos, estrategias, actividades, registros y reflexiones sobre las prácticas: orientación, informes y monografía, evaluación etc.
- e) **Producciones:** proyectos, materiales, documentos: destino y responsables.
- f) **Sugerencias:** mejoras, aportes, críticas, conclusiones.

◆ **Observación:**

Los/as residentes evaluarán los ítems resaltados con tinta negra en hojas complementarias. Deberán mantener los títulos: **1. A) Seminario Permanente, B) Microexperiencia, 2. Jornada Anual, 3. Residencia y 4. Cátedra.**



11. REDACCIÓN DEL DIARIO “Seminario Permanente”.

1 - ASPECTOS CONCEPTUALES :

- El Diario del Seminario Permanente de la cátedra **es una crónica grupal** que consiste en el relato escrito y analítico de cada reunión del Seminario.
- Consta de las siguientes partes: **encabezamiento; relato, interpretación y evaluación**. En el **encabezamiento** se identifica a la institución, carrera, grupo, al redactor/a y señala fecha y lugar de la reunión, números de la crónica, de los integrantes del grupo, nómina de ausentes, duración, observadores, invitados, otros participantes etc.

El **relato** incluye el acontecer grupal desde que llega el primer miembro hasta el final, es decir: la apertura, el desarrollo y cierre.

La **interpretación** es la reflexión epistemológica de lo acontecido. Significa insertar la teoría a la práctica, señalar algunos núcleos conceptuales pedagógicos y grupales para elaborar nuevas hipótesis de trabajo, las que como un plan de acción anticipan qué se piensa hacer en la próxima reunión.

La **evaluación** incluye la grupal y las autoevaluaciones que iluminan todo el proceso y articulan los objetivos de la formación docente profesional con los del grupo.

2 - CONTENIDOS DEL RELATO: se describen los siguientes aspectos:

- Lenguaje empleado por los participantes (¿Cómo se comunican entre ellos y entre sí docentes, alumnos, adscriptos, otros etc.). **¿Qué dicen?**
- Actividades y prácticas diarias. **¿Qué hacen?**
- Relaciones, vínculos, horarios, actuaciones, tiempo. **¿Cómo interactúan?**
- La participación relevante de actores sociales significativos **¿Quiénes actúan?; ¿Qué proponen?; ¿Quién ejerce liderazgo?; ¿Qué tipo?**
- Las decisiones grupales. La dinámica **¿Cómo funciona el grupo?; ¿Qué deciden, qué hacen y que decisiones o productos colectivos surgen?**

3 – CARACTERÍSTICAS: Debe reflejar las experiencias vividas grupalmente:

- A)** ¿Qué ha sucedido?, ¿Porqué?
- B)** Eventos, acontecimientos.
- C)** Hechos relevantes y los considerados pocos significativas ¿Qué no se atendió?
- D)** Situaciones conflictivas
- E)** Situaciones gratificantes



HISTORIA DE VIDA PERSONAL ESCOLAR

Reconstruir la historia de vida escolar desde los recuerdos más significativos colocan al futuro docente, sus experiencias y a la memoria emotiva, en el centro de las prácticas de enseñanza. En la cotidianeidad del aula se entrecruzan la escuela vivida, la escuela soñada, la escuela teorizada, emergiendo la única realidad: **la escuela posible**.

1. En un diálogo intrapersonal develar la importancia de la reconstrucción de la historia escolar personal y familiar como antesala del trayecto curricular de la práctica:

2. Luego del pensamiento reflexivo vincule sus apreciaciones a:

- a) sus primeros y más significativos recuerdos escolares.
- b) la búsqueda de identidad y el deseo de ser docente.
- c) la formación en la carrera: expectativas iniciales, temores, fracasos y progresos, fortalezas y debilidades ¿Qué tiene; qué le falta?
- d) los proyectos pasados presentes y futuros.
- e) las expectativas, deseo, fantasías, conceptos, creencias valores sobre las prácticas, la cátedra, sus pares y los profesores.

3. Redacte en base a la reflexión inicial su historia de vida docente:

- Podrá expresar libremente ¿Por qué eligió ser docente?¿Qué espera de la elección?¿Cuáles son sus temores y expectativas referidas a las prácticas, a la carrera profesional etc.?



EVALUACIÓN AÑO 2006

JORNADAS ANUALES PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN RED

Responda a partir de los trabajos institucionales y áulicos presentados en la Jornada del 23/11/06 del Proyecto PER.

Como docente, residente, directivo etc. Especificar abajo:

.....

1. **Del Curso de Capacitación: "Tutoría y Orientación Educativa" qué opina, aporta o sugiere? Si es docente o psicotécnico en servicio: ¿asistiría?**

.....

2. **En las exposiciones de docentes orientadoras y residentes ¿pudo visualizar el trabajo de la pareja pedagógica en el aula? ¿Qué opinión le merece?**

.....

3. **Responder si es docente de escuela común que tuvo residentes de Educación Especial en la clase ¿Cuál considera el aporte más importante de la Educación Especial para la atención de la diversidad en el aula?**

.....

4. **¿Y el trabajo en la Institución? ¿Cómo lo evalúa?**

.....

5. **¿Qué opina de la presentación y el trabajo desarrollado por las egresadas adscriptas a la cátedra?**

.....

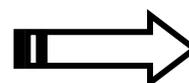
6. **¿Qué propone para la Jornada del año 2007?**

.....

7. **¿Desea agregar comentarios, sugerencias, mensajes a los docentes, residentes o adscriptas a la cátedra de práctica?**

.....

PUEDE SEGUIR ESCRIBIENDO AL DORSO





Curso: CAPACITACIÓN EN SERVICIO Y FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA



“Tutoría y Orientación Educativa: parejas pedagógicas; equipos

EVALUACIÓN

Responder a partir de los trabajos institucionales y áulicos, de docentes orientadoras y residentes, presentados en la Jornada del 22/11/07 en el marco del Curso de Capacitación.

Contesta como docente, residente, directivo etc. Especificar.....

1. **Considera necesario continuar con la capacitación a la docente orientadora? ¿Por qué?; ¿Si respondió afirmativamente: ¿Qué temas sugiere?**

.....

2. **En las exposiciones de docentes orientadoras y practicantes ¿pudo visualizar el trabajo de la pareja pedagógica en el aula? ¿Qué opinión le merece?**

.....

3. **A su criterio ¿La docente orientadora debería reunir algunas condiciones básicas?; ¿Cuáles?**

.....

4. **¿Podría señalar los aportes más significativos que la Educación Especial puede ofrecer a la Educación Común?**

.....

5. **¿Qué propone para la Jornada Anual de Práctica Año 2008?**

.....

6. **¿Quisiera agregar comentarios, sugerencias, mensajes a los docentes, residentes de la cátedra de práctica?**

.....

.....Puede seguir escribiendo al dorso si lo desea

