



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Tesis para optar al Título de Magíster en Psicología y Educación

TÍTULO: CONCEPCIONES Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS EN EL TRABAJO CON
ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

ESTUDIO DE CASO EN EL PRIMER NIVEL
DE UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN COMÚN

Autora: Andrea Barcia Fuentes
Licenciada en Psicomotricidad

Tutora: Prof. Adj. Mag. Andrea Viera

Montevideo, Uruguay

- Mayo de 2016 -

PÁGINA DE APROBACIÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la Tesis de Investigación:

Autora: Andrea Barcia Fuentes

Tutora: Prof. Adj. Mag. Andrea Viera

Carrera: Maestría en Psicología y Educación

Puntaje:

.....

Tribunal:

Profesor.....(Nombre y firma)

Profesor.....(Nombre y firma)

Profesor.....(Nombre y firma)

Fecha:

Agradecimientos

En primer lugar, agradecerle a mi tutora Andrea Viera quién me acompañó y guió en este proceso desde el inicio hasta el final, resultando un sostén intelectual y afectivo fundamental. Sus consejos y reflexiones, sus recomendaciones, su paciencia, sus palabras de ánimo fueron claves para mantener la energía necesaria hasta el final.

A Diego, Catalina y Lautaro, quienes me apoyaron durante todo el proceso.

A mis padres y hermanos, en especial a mi padre que aunque ya no esté entre nosotros ha estado presente en mis pensamientos.

A las maestras, maestros, niñas, niños y familias que me he cruzado en el camino. De todas y todos he aprendido algo.

A mis compañeras de maestría, Ana, Cecilia y Patricia por el apoyo y las oportunidades de trabajo colectivo, por los debates y preocupaciones en relación a la Educación, por su escucha y presencia siempre.

TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	3
RESUMEN.....	6
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1.....	10
FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES	10
1.1. FUNDAMENTACIÓN	10
1.2. ANTECEDENTES	12
CAPÍTULO 2.....	15
MARCO TEÓRICO	15
2.1. EL NIÑO COMO SUJETO DE LA EDUCACIÓN. ALGUNAS TENSIONES EXISTENTES EN LA ESCUELA HOY	16
2.2. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	19
2.2.1. <i>La relación entre familia y escuela desde la mirada de la inclusión educativa</i>	23
2.3. DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	25
2.3.1. <i>Breve reseña histórica</i>	25
2.3.2. <i>Perspectivas teóricas sobre las Dificultades de Aprendizaje</i>	28
2.4. CONCEPCIONES Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS	34
2.5. APORTES DE LA PSICOLOGÍA CULTURAL EN RELACIÓN A LA ATENCIÓN DE ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	37
2.6. ESTRATEGIAS EDUCATIVAS EN LA ATENCIÓN DE ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	39
2.6.1. <i>Estrategias favorecedoras de atención a la diversidad en el aula</i>	42
CAPÍTULO 3.....	45
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	45
3.1. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	45
3.2. PREGUNTAS QUE BUSCA RESPONDER LA INVESTIGACIÓN	46
3.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	46
CAPÍTULO 4.....	48
DISEÑO METODOLÓGICO.....	48
4.1. DEFINICIONES METODOLÓGICAS	48
4.2. ETAPAS DEL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	50
4.2.1. <i>Entrevistas</i>	50
4.2.2. <i>Observaciones de aula</i>	51
4.3. ETAPAS DEL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	52
4.3.1 <i>Descripción de las dimensiones y categorías de análisis empleadas</i>	52
4.4. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO EDUCATIVO	59
4.5. ANÁLISIS DE LA IMPLICACIÓN	61
4.6. CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	62
CAPÍTULO 5.....	63
DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	63
5.1. ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES	63
5.1.1. <i>Concepciones sobre dificultades de aprendizaje</i>	63

5.1.2. <i>Concepciones sobre inclusión educativa</i>	66
5.1.3. <i>Concepciones sobre enseñanza</i>	72
5.2. ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS EDUCATIVAS	76
5.2.1. <i>Estrategias institucionales</i>	76
5.2.2. <i>Estrategias a nivel de aula</i>	80
5.2.3. <i>Participación de la familia</i>	86
5.3. ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA	91
5.3.1. <i>Análisis de las estructuras organizativas</i>	92
5.3.2. <i>Análisis de las estructuras académicas</i>	97
5.3.3. <i>Triangulación de la información</i>	101
5.4. ANÁLISIS DE LA PERSPECTIVA DE LAS FAMILIAS	102
5.4.1. <i>Perspectiva sobre el proceso de aprendizaje de los hijos</i>	102
5.4.2. <i>Perspectiva sobre el abordaje pedagógico de los alumnos que presentan dificultades en su proceso de aprendizaje</i>	104
5.4.3. <i>Perspectiva sobre la comunicación con el centro educativo</i>	107
5.4.4. <i>Prioridades de mejora</i>	108
CAPÍTULO 6	110
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y REFLEXIONES FINALES	110
6.1. PERSPECTIVAS SOBRE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA	111
6.2. ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES Y ESTRATEGIAS DOCENTES.....	113
6.3. EL LUGAR DEL OTRO EN LAS ESTRATEGIAS DOCENTES	116
6.4. EL LUGAR DE LA FAMILIA EN EL TRABAJO EDUCATIVO CON ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	117
6.5. LA PERSPECTIVA DE LOS FAMILIARES EN TORNO AL TRABAJO DESARROLLADO POR EL CENTRO EDUCATIVO.....	119
6.6. REFLEXIONES FINALES	121
6.6.1. <i>Limitaciones, recomendaciones y perspectivas futuras</i>	123
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
APÉNDICES	129
1. MODELOS DE CONSENTIMIENTO INFORMADO	129
1.1. <i>Consentimiento informado Docentes</i>	129
1.2. <i>Consentimiento informado para los Padres</i>	130
2. PAUTAS DE ENTREVISTA	131
2.1. <i>Pauta de entrevista Maestra Directora</i>	131
2.2. <i>Pauta de entrevista maestra de apoyo itinerante</i>	132
2.3. <i>Pauta de entrevista a maestras de clase</i>	133
3. REGISTRO DE LAS OBSERVACIONES.....	136

RESUMEN

La presente investigación se propone analizar las concepciones y estrategias educativas de maestros de primer nivel de una escuela pública de educación común, en el trabajo con alumnos que presentan dificultades en su proceso de aprendizaje. El estudio de estas circunstancias se realiza desde la perspectiva de la educación inclusiva, la cual sustenta el marco teórico para el análisis de los resultados.

Se postula que las concepciones docentes sobre atención a la diversidad e inclusión educativa de los alumnos con dificultades de aprendizaje inciden en la planificación de las estrategias educativas.

Se trata de un estudio de caso utilizando un enfoque metodológico cualitativo, apuntando a describir y comprender el abordaje educativo realizado por la institución y los docentes del primer nivel con la población mencionada. Se realizaron entrevistas en profundidad con docentes de aula, maestra de apoyo itinerante y maestra directora. Las entrevistas fueron complementadas con observaciones de la dinámica de aula. Por otro lado se mantuvieron entrevistas con referentes familiares de modo de considerar su perspectiva sobre el tema.

A partir de los resultados obtenidos, se destaca que el centro educativo seleccionado no cuenta con una política inclusiva sistematizada para los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje. Sin embargo se identifican en forma clara diferentes estrategias desarrolladas por los docentes a nivel de contexto de aula, y algunas estrategias institucionales. En cuanto a las concepciones educativas, los datos evidencian una mirada compartida sobre las dificultades de aprendizaje entre los docentes entrevistados, y la coexistencia de distintas concepciones en lo que refiere a inclusión educativa y atención a la diversidad. Estos aspectos llevan a reflexionar sobre la importancia de que los centros educativos generen espacios para trabajar en forma colectiva los aspectos mencionados, en pro de construir una mirada común para el desarrollo y fortalecimiento de prácticas de educación inclusiva.

Palabras claves: concepciones educativas, estrategias educativas, inclusión educativa, dificultades de aprendizaje

ABSTRACT

This research proposes to analyze educational concepts and strategies of first and second grade teachers working with students who have learning difficulties. The project was developed in a state school with regular curriculum. The study is done from the perspective of inclusive education, which supports the theoretical framework for the analysis of the results.

It is postulated that teaching conceptions with the focus on diversity and educational inclusion of students with learning difficulties affect the planning of educational strategies.

This is a case study using a qualitative methodological approach, aiming to describe and understand the educational approach undertaken by the institution and the first and second grade teachers who are working in a mixed environment of students with and without learning impairment. The method is a combination of interviews to classroom teachers, support itinerant teacher and the school principal. These interviews were supplemented with observations of classroom dynamics. Moreover, interviews with close family members were developed to add on to their perspective on the subject.

From the results, it stresses that the selected school does not have a systemized inclusive policy for students who have learning difficulties. However clearly they identify different strategies developed by teachers at the level of classroom context, and some institutional strategies. As for the educational concepts, results show a shared view on learning difficulties among teachers interviewed, and the coexistence of different views when it comes to educational inclusion and attention to diversity. These aspects lead to reflect on the importance of schools generate spaces to work collectively these aspects, towards building a common look for the development and strengthening of inclusive education practices

Key words: educational concepts, educational strategies, inclusive education, learning difficulties

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo fue desarrollado en el marco de la Maestría de Psicología y Educación dictada en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República para la obtención del título de Magister. Como todo proceso de investigación atravesó una serie de etapas en donde se registraron reflexiones, avances y contramarchas, intercambios con otros, cuestionamientos, hasta llegar al presente producto.

Se trata de un estudio de caso que tiene como propósito el estudio de las concepciones y estrategias educativas en el trabajo con alumnos que presentan “dificultades de aprendizaje”¹ en el primer nivel de una escuela de educación común.

En términos generales la educación escolar tiene como finalidad principal promover el desarrollo de capacidades y la apropiación de determinados contenidos de la cultura necesarios para que los alumnos puedan ser miembros activos en su marco sociocultural de referencia (Blanco, 1990). Sin embargo, en algunas circunstancias esta finalidad puede verse afectada cuando los maestros se encuentran con alumnos que presentan “dificultades de aprendizaje”, situación que puede ser abordada desde distintas perspectivas teóricas que se concretarán en prácticas educativas.

En nuestro país el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) determina el nivel 4 de educación inicial como el inicio de la escolaridad obligatoria. El comienzo del ciclo escolar constituye un hito significativo para niños, familias y docentes. Durante el devenir del ciclo escolar, algunos niños podrán experimentar dificultades en su proceso de aprendizaje escolar. Dependiendo de la complejidad de la dificultad, la detección se realizará al ingreso de educación inicial, o más adentrado el ciclo de educación primaria. Este tipo de situaciones resultan frecuentes en las escuelas y requieren que el docente realice acciones educativas concretas como pueden ser la observación más detallada del alumno, planificación de estrategias, evaluación de la apropiación de los contenidos curriculares, elaboración de informes, realización de entrevistas con las familias, consultas con técnicos, derivación a especialistas, entre otras.

Para el alumno el posicionamiento del maestro de clase frente a la atención y detección de un problema o dificultad constituye un factor clave para su proceso de aprendizaje. Desde el lugar del docente, debería influir para llevar a cabo una planificación que contemple propuestas diversificadas que atiendan la heterogeneidad del alumnado en el aula.

¹ El término dificultades de aprendizaje aparecerá entre comillas en el transcurso del texto. Esta decisión responde a que se adopta una mirada crítica sobre el término, considerando que en el contexto educativo usualmente se utiliza para hacer referencia a distintas concepciones y aspectos del término. En el capítulo 3 se profundizará sobre la postura adoptada para esta investigación.

El proceso de detección de las “dificultades de aprendizaje” se produce en un contexto determinado en el cuál se articulan distintos factores: sociales, culturales, organizativos, políticos, entre otros. Vinculadas a los factores culturales se encuentran las concepciones educativas de los docentes que podrán actuar como facilitadores o barreras el proceso de inclusión educativa de los alumnos.

La presente investigación parte del supuesto de que las concepciones que los maestros posean sobre la inclusión de los alumnos con “dificultades de aprendizaje”, y sobre la atención a la diversidad inciden en la planificación y desarrollo de estrategias educativas. El propósito del estudio es investigar sobre las concepciones y estrategias educativas que desarrollan maestros del primer nivel de una escuela de educación común en el trabajo con alumnos con “dificultades de aprendizaje”. Cabe destacar que el análisis se centra en la descripción y caracterización de las estrategias educativas, para lo que fue necesario analizar las concepciones educativas de los docentes de modo de comprender los marcos referenciales que guían el accionar docente. La decisión de acotarlo al primer nivel se basa en el hecho de que al comienzo de la escolaridad primaria, se inician las exigencias evaluativas y con ellas la necesidad de cuantificar el aprendizaje del alumno, por lo que comienzan a verse afectadas en mayor medida las trayectorias educativas. Asimismo desarrollar estrategias educativas en forma oportuna, ante los primeros indicadores de “dificultades de aprendizaje” contribuye al desarrollo de procesos de educación inclusiva.

La tesis se encuentra dividida en seis capítulos. En el primer capítulo se describen las razones que justifican esta investigación, y se presenta la revisión de antecedentes internacionales, regionales y nacionales. En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico en el que se abordan seis ejes conceptuales: el niño como sujeto de la educación, la inclusión educativa, revisión histórica y perspectivas teóricas sobre el concepto de “dificultades de aprendizaje”, concepciones y estrategias educativas, aportes de la psicología cultural en relación a la temática, y una síntesis de posibles estrategias educativas para el trabajo con alumnos con “dificultades de aprendizaje”. En el tercer capítulo se plantea el problema, las preguntas orientadoras y los objetivos de la investigación. En el cuarto capítulo se aborda el diseño metodológico utilizado, se presentan precisiones sobre las categorías de análisis y se detallan las características del centro educativo. En el quinto capítulo se describen y analizan los resultados obtenidos de las entrevistas a docentes, referentes familiares y observaciones de aula. En el sexto y último capítulo se presenta la discusión de los resultados, así como también se consideran las limitaciones del estudio, y se plantean perspectivas futuras.

Espero que la lectura de este trabajo ofrezca oportunidades de reflexión y profundización en torno a la temática abordada.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES

1.1. Fundamentación

Atravesamos un período en el cual la escuela y su función social suelen ser cuestionadas en forma recurrente. Una parte de estos cuestionamientos se relaciona con el “formato escolar” y los modelos de entender y atender la diversidad del alumnado presente en las instituciones educativas en general y en las aulas en particular. La diversidad constituye una característica central de cualquier grupo de alumnos hoy en día, aspecto que debe ser considerado por el docente que asuma el compromiso de ejercer la tarea de educar.

Los aspectos mencionados guardan estrecha relación con el aprendizaje, tanto desde la perspectiva del alumnado, cómo desde el docente en el desarrollo del proceso de enseñanza. Cuando un docente toma contacto con un grupo-clase, se encuentra con distintos ritmos y modos de aprendizaje, algunos que se ubican dentro de los tiempos esperados y otros que no lo hacen.

La presente investigación se propone estudiar las concepciones y estrategias educativas de docentes del primer nivel de una escuela de educación común, en relación a los alumnos con “dificultades de aprendizaje”. En este sentido, la investigación encuentra su justificación en la importancia que reviste hoy día la inclusión educativa de los alumnos con distintos ritmos y modalidades de aprendizaje, entre los que se encuentran los alumnos que presentan “dificultades de aprendizaje”. Resulta de fundamental importancia caracterizar cuales son las políticas y acciones educativas que favorecen los procesos de inclusión.

Para ello será clave contrastar cuál es el paradigma educativo desde el cual el centro educativo desarrolla sus prácticas. En este sentido existen claras diferencias dependiendo qué posición adopta el equipo docente. En la escuela tradicional los maestros se han centrado en la satisfacción de las necesidades educativas comunes al grupo de alumnos, expresadas a través de objetivos en función del “alumno medio”, dejando de lado la contemplación de la “diversidad” como característica fundamental de los procesos de aprendizaje de los distintos alumnos que forman parte del aula. Este hecho trae como consecuencia que los alumnos que no logran alcanzar los objetivos establecidos sean segregados de diferentes formas: creando grupos dentro del aula para los más rezagados; clases especiales para los alumnos con dificultades de aprendizaje o problemas de conducta; o hasta llegar en algunos casos a ser

derivados a escuelas especiales. Este tipo de medidas sustenta la idea de que los problemas de aprendizaje se relacionan con variables o factores individuales, y las medidas que se toman centran la dificultad en los alumnos, sin considerar que las prácticas educativas desarrolladas pueden generar o acentuar dichas dificultades (Blanco, 1990). En la actualidad, esta postura es cuestionada por las propuestas de educación inclusiva, las cuales sostienen que es necesario revisar la propuesta educativa tradicional, centrando el foco de atención en los modelos de atención a la diversidad desarrollados por los maestros y las escuelas (Booth y Ainscow, 2000).

El programa escolar de educación inicial y primaria vigente para nuestro país (2008) destaca entre sus fundamentos principales el reconocimiento de los Derechos Humanos, lo que posiciona a los alumnos como sujetos de derecho, y enfatiza el derecho a la educación como clave para garantizar el acceso de todos a una cultura general y plural. El reconocimiento de los alumnos como “sujetos de derecho” nos remite a considerar la singularidad de cada alumno, al reconocimiento de la diferencia, y al papel de las políticas educativas para garantizar el derecho a la educación a todos por igual. Esta posición se encuentra en sintonía con el movimiento a favor de la “inclusión de las minorías”, que en los últimos años ha tenido un importante desarrollo a nivel internacional y nacional, que involucra distintos ámbitos: educativo, laboral, políticas sociales, entre otros. Las orientaciones generales de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 1994), y a nivel nacional (Banco Mundial, 2004; CEIP, 2008) proponen que los centros educativos deben generar acciones para que los mismos se conviertan en inclusivos.

Giné caracteriza al movimiento de la educación inclusiva de la siguiente manera:

...tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela con arreglo a sus capacidades. Una escuela inclusiva es aquella, pues, que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal. (Giné, 2001, p4.)

La consideración de las capacidades de todos los alumnos, y el ofrecimiento de oportunidades educativas para todos, se vincula con el concepto de calidad educativa. En un informe realizado por la UNESCO (2012), se destaca la importancia de que los estudiantes del siglo XXI requerirán desde la primera infancia y a lo largo de toda la vida servicios de enseñanza de calidad, por lo que los sistemas de educación no solamente deben asegurar el acceso a la escuela y la finalización de los ciclos correspondientes, sino también garantizar el desarrollo de conocimientos y habilidades que les permitan construir significados y dar sentido

a lo que aprenden.

Por otro lado es necesario destacar la importancia de desarrollar estrategias educativas desde el inicio de la escolaridad de modo de minimizar el “fracaso escolar”. En Uruguay la concentración masiva de la repetición en los primeros años de escolarización, en particular en primer grado, establece una estructura de flujo que produce altos niveles de frustración temprana (en el niño y en sus padres) y contribuye fuertemente a la desafiliación escolar en etapas posteriores del ciclo educativo (ANEP, 2005). Este problema ha sido considerado desde el CEIP, lo que se ha plasmado en distintas recomendaciones, pero aún sigue siendo un tema de debate de los colectivos docentes.

Más allá de que el “fracaso escolar” es multicausal, en muchos casos puede estar relacionado con problemas o “dificultades de aprendizaje”, por lo cual es importante conocer qué acciones desarrollan los docentes del primer nivel para abordar esta problemática. Estos motivos justifican la elección del primer nivel para la realización de la presente investigación, en el entendido de que las primeras experiencias formales vinculadas al proceso de conocimiento serán claves en la trayectoria educativa a futuro de los alumnos.

Los puntos desarrollados constituyen razones que justifican el propósito de la presente investigación, en el entendido que puede constituir un aporte en el estudio y sistematización de prácticas educativas que favorezcan los procesos de inclusión educativa de los alumnos con “dificultades de aprendizaje” en el primer nivel de educación primaria.

1.2. Antecedentes

La revisión de antecedentes de la temática concepciones y estrategias educativas vinculadas a la atención educativa de las “dificultades de aprendizaje” en la escuela primaria constituyó una de las primeras acciones del proceso de investigación. En esta búsqueda se constató que existen numerosos antecedentes de investigación sobre distintos aspectos vinculados a las dificultades de aprendizaje, pero pocos estudios específicos sobre concepciones y estrategias docentes en la atención educativa de los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje. A continuación se presenta una selección de antecedentes que ofrecen mayor grado de relación con la temática abordada por este estudio.

A nivel nacional, las referencias de investigaciones encontradas fueron escasas, y enfatizan ejes de análisis diferentes al propuesto por este estudio. Se destaca la tesis “Concepción y actitudes de los docentes ante las dificultades de aprendizaje” (Berais, 1995). A pesar de que dicha investigación cuenta con más de 20 años, fue incluida por abordar las mismas unidades de análisis. Se centró en el estudio de las diferentes concepciones de los

docentes sobre las dificultades de aprendizaje y las visiones y comportamientos respecto a la actividad de compensación desarrollada en el primer ciclo de educación secundaria en una institución educativa privada.

También considero pertinente citar el Proyecto de Investigación y Desarrollo: "Aproximación a un enfoque integral del proceso de aprendizaje y sus dificultades" desarrollado en Montevideo durante los años 1998-1999 en el marco del Servicio de Atención Psicológica de la Facultad de Psicología (Martínez et al, 2002). Se trató de un estudio desarrollado en tres centros educativos públicos de Montevideo, con alumnos de nivel 5 y primer año escolar, a través de un proyecto de investigación acción, el cual tuvo como eje el análisis de las dificultades detectadas en el proceso de construcción de conocimiento, y el desarrollo de propuestas de intervención para el abordaje de las dificultades detectadas.

Otro antecedente a nivel nacional es el informe realizado para el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), "Centros educativos inclusivos en el Uruguay" (de Armas y Buján 2004-2005), el cual surge como una estrategia para conocer el estado del arte de la inclusión en Uruguay, en donde se relevó el trabajo de ocho "centros educativos inclusivos" (escuelas y liceos públicos y privados) a los cuales acudían alumnos que presentaban alguna discapacidad. También destacamos el Monitoreo de Proyectos de mejoramiento educativo "Inclusión y transformación de prácticas" realizado por el Departamento de Proyectos de Mejoramiento Educativo del Consejo de Educación Primaria (CEP, 2005) en el cual se realiza un estudio etnográfico que evaluó el desarrollo de proyectos de mejoramiento educativos desarrollados en la órbita del CEP vinculados con la "inclusión educativa" de alumnos con discapacidad.

Considerando algunos antecedentes más recientes, es importante señalar dos tesis desarrolladas en el marco de los programas de Maestría de la Facultad de Psicología. Por un lado la tesis "Concepciones y estrategias educativas en el caso de la parálisis cerebral en la educación especial pública uruguaya" (Viera, 2012), que brinda aportes interesantes para pensar el estudio de las concepciones y estrategias educativas de los maestros que se desempeñan en la escuela pública N° 200 para alumnos con discapacidad motriz. La otra tesis se titula "Concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa en estudiantes de magisterio de Lavalleja" (Zeballos, 2015), la cual estudia las concepciones de discapacidad e inclusión educativa en estudiantes magisterio del Instituto de Formación docente del departamento de Lavalleja, indagando entre otros aspectos sobre las competencias necesarias para que los docentes sean agentes de inclusión.

Con respecto a las búsqueda de antecedentes a nivel latinoamericano, accedí a la tesis “Educación especial: planeación didáctica y adecuación curricular, desde la percepción del docente regular” (López, 2009), que presenta una investigación realizada desde una perspectiva integracionista de alumnos con discapacidad en una escuela pública común en México. La misma estudió la integración educativa de alumnos con discapacidad a partir de la planeación educativa y la adecuación curricular que realizan los docentes de educación primaria. Por otra parte se destaca un estudio realizado en San Pablo sobre las concepciones de maestros y directores sobre la “educación inclusiva” (Mendes, 2005).

En el ámbito internacional, se hallaron estudios españoles que resultaron significativos. Por un lado se destaca el estudio realizado sobre los modelos de atención a la diversidad en una escuela pública en una localidad española (Arnaiz, Guirao y Garrido, 2007). Por otro lado el estudio de caso “El pensamiento y la práctica educativa ante la integración escolar” (Arguis, 1999) se centra en el pensamiento y prácticas educativas de los docentes de una escuela primaria pública en una localidad española. Cabe señalar que ambos estudios se centran en el trabajo con alumnos con discapacidad, pero ofrecen aportes relevantes a nivel de conceptualizaciones teóricas y metodológicas.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presentan los fundamentos teóricos que sustentan la investigación. Se encuentra organizado en seis apartados:

- *El niño como sujeto de la educación. Algunas tensiones existentes en la escuela hoy.* En este apartado se presentan algunas consideraciones sobre el niño como sujeto de educación y su vínculo con el Derecho a la educación. Para ello recorro a algunos conceptos presentados por Terigi (2006, 2009) y Blanco (2010). También se revisa la normativa vigente y documentos actuales en torno a las líneas de acción de política educativa.
- *La inclusión educativa.* Se presentan los aspectos generales sobre la perspectiva de la inclusión educativa, y sobre los modelos de atención a la diversidad del alumnado. Tomo como referencia los desarrollos teóricos de Echeita, Ainscow, Mancebo, Amaiz, López Melero, entre otros.
- *Dificultades de aprendizaje.* Comprende una revisión histórica del concepto para luego presentar una síntesis sobre cuál es la mirada sobre las dificultades de aprendizaje desde distintas perspectivas teóricas: Neuropsicología, Psicopatología, Psicopedagogía, Perspectiva Histórico-Cultural, y Perspectiva de Educación inclusiva.
- *Concepciones y Estrategias educativas.* Se abordan los conceptos de concepciones y estrategias educativas, que constituyen ejes centrales para esta investigación.
- *Aportes de la psicología cultural en relación al trabajo con alumnos con dificultades de aprendizaje.* En este apartado se consideran los aportes de la psicología cultural y cuáles son las implicancias educativas en el abordaje de niños que puedan presentar “dificultades de aprendizaje”.
- *Estrategias educativas en el trabajo con alumnos con dificultades de aprendizaje.* Por último se presenta una síntesis de posibles estrategias educativas para la atención educativa de niños que presentan “dificultades de aprendizaje” desde la perspectiva de educación inclusiva.

2.1. El niño como sujeto de la educación. Algunas tensiones existentes en la escuela hoy

Los niños y niñas no son entes naturales: son sujetos producidos socialmente en determinadas condiciones socio históricas (Terigi, 2009). En tal sentido, cada sociedad contará con una concepción de niño imperante que no podrá ser descontextualizada del período socio histórico en el cual se ubique. Este aspecto tiene su correlato en los espacios que cada sociedad brindará a sus niños.

La escuela se presenta como uno de los espacios centrales que la sociedad dispone para los niños y niñas de las distintas sociedades. Cabe señalar que uno de los aspectos que caracteriza a la escuela, es el sometimiento de los niños a un cierto régimen de trabajo, que interviene productivamente en un desarrollo subjetivo, motivo por el cual este proceso no puede pretenderse “natural” (Terigi, ob. cit.). El régimen de trabajo propuesto por la escuela, contribuye en forma simultánea a la constitución del “alumno” y al “niño”. En muchas oportunidades suele asociarse como sinónimos lo que se entiende por “niño” a lo que se entiende por “alumno”, sin embargo “niño” y “alumno” no son conceptos equivalentes.

La tensión presentada entre estos conceptos, lleva a los trabajadores de la educación a posicionarnos con una mirada crítica sobre lo que acontece en los centros educativos y sus formas de producción de subjetividad.

La escuela tal como la conocemos hoy surgió en la modernidad, momento en el cual se dio la incorporación masiva de los niños a la escuela. La “escuela moderna” posee un formato escolar que organiza y produce modos de hacer. Terigi (2006) plantea como aspectos centrales de dicho formato escolar: la separación del niño y su familia, la reunión de niños de una misma edad a la misma hora y en el mismo lugar para el desarrollo de actividades formativas comunes al comando de un adulto, el disciplinamiento de los cuerpos, la fragmentación de la jornada escolar, la diferenciación de los contenidos y la separación del juego y el trabajo.

Ahora bien, con la creación de la escuela moderna comenzó la clasificación de los alumnos, entre los que aprendían y los que no aprendían según lo esperado. Terigi (2009) señala que el fracaso escolar constituye un fenómeno contemporáneo que resulta de la escolarización masiva, y que cuando las personas refieren al fracaso escolar en general hay cierto acuerdo referencial a aludir a aspectos como bajo rendimiento, dificultades de aprendizaje, sobre edad, repitencia. Estas situaciones asociadas al fracaso escolar ameritan ser analizadas desde las prácticas educativas que en muchas ocasiones presentan

condiciones de escolarización que responden un “modelo patológico individual” (Terigi, 2009, p.27).

Considero pertinente en este punto pasar a referirme a algunos aspectos generales de la educación. Blanco (2010) señala que la educación constituye un bien público y un derecho humano de los que nadie puede quedar excluido. La definición de educación como derecho, nos remite a considerar implicancias jurídicas de los Estados, entre las que se destaca la obligación de proteger, respetar y asegurar el derecho a la educación.

Ubicamos la consideración de la educación como derecho por primera vez en el año 1948 con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que posteriormente fue reafirmado específicamente para la infancia y la adolescencia en la Convención de los Derechos del Niño en el año 1989, la cual fue ratificada por la mayoría de los países, entre los que se encuentra Uruguay. A nivel local contamos con un antecedente jurídico nacional, que es la Ley General de Educación N° 18437 del año 2008, en la cual se establecen aspectos formales que deben cumplirse por los distintos organismos rectores, así como la sociedad civil.

A pesar de la existencia de los documentos legales, no siempre se expresa un correlato con la realidad a la interna de las instituciones educativas. En este sentido, también existen documentos resultantes de conferencias y foros a nivel mundial, donde se destacan las distintas desigualdades que aún existen en el ejercicio del derecho a la educación (Conferencia Mundial de Educación para Todos, Jomtien 1990, Foro Mundial de Educación para Todos, Dakar 2000). En dichos documentos se puntualiza que el acceso y la asistencia a un centro educativo, no determina por sí mismo la garantía a recibir una educación de calidad acorde a las necesidades de todas las personas.

Cabe señalar que la calidad de la educación es considerada como un aspecto clave hoy en día. Blanco (2010), afirma que el pleno goce del derecho a la educación es el derecho a una educación de calidad, que garantice el derecho a aprender.

Si el derecho a la educación se concibe como el mero acceso a la escuela, muchos países estarían bastante conformes con su grado de cumplimiento, pero si se concibe como el derecho a aprender, a participar y a educarse en las escuelas de la comunidad, todavía queda un largo camino por recorrer para que éste sea plenamente efectivo para toda la población. Blanco (2010, p16.)

Llevando estos temas a nuestra realidad local cabe señalar que en Uruguay el artículo 7 de la Ley 18437 define la obligatoriedad de la educación a partir de los 4 años de edad, y además comprende la educación primaria y la educación secundaria dentro del ciclo de educación formal que se pretende cursen todos los niños y adolescentes uruguayos.

Los elementos planteados conforman la trayectoria educativa formal posible. Sin embargo cabe señalar que existe un quiebre importante entre los 5 y 6 años de edad, relacionado con el ingreso a primer año escolar momento en el cual comienza la evaluación y medición de los aprendizajes, y la correspondiente habilitación o no de pasaje de grado. Es también en este período en donde las dificultades que pueda presentar un niño a nivel del aprendizaje escolar, adquieren mayor visibilidad tanto para las instituciones como para las familias.

En relación a la normativa vigente a nivel de las autoridades del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) se destaca el documento “Orientaciones y políticas educativas del Consejo Educación Inicial y Primaria 2010-2014” (2010), en donde se enuncia como uno de los objetivos institucionales para el período 2011-2015 el “Promover y asegurar aprendizajes relevantes y de calidad similar a todos los niños (ANEP-CEIP, 2010, p. 46)”. En dicho documento se plantea que la Escuela Pública debe ser entendida como una escuela inclusiva, definiéndose a la educación inclusiva como el proceso que busca atender las necesidades de todos los alumnos respondiendo a su diversidad y eliminando cualquier práctica de exclusión.

Por otro lado la Inspección Técnica del CEIP, a través de la circular número 1 del 25/2/2013, enuncia que la organización escolar no debería ser un impedimento para que cada alumno desarrolle trayectorias particulares en el aprendizaje, por lo que es fundamental promover nuevos formatos escolares que posibiliten una atención personalizada, con agrupamientos flexibles del alumnado.

Resulta interesante preguntarnos qué sucede en Uruguay con respecto al ejercicio del derecho a la educación de los niños y niñas, y sobre la calidad de la educación a la que acceden. ¿Todos los niños logran aprender y educarse en las escuelas de su comunidad? Aunque nos pese, los trabajadores vinculados a la educación sabemos que aún queda mucho por hacer en esta línea, y que es necesario trabajar para alcanzar acuerdos que faciliten este proceso.

2.2. La inclusión educativa

Al referirnos a la inclusión educativa es necesario realizar algunas puntualizaciones. Cabe señalar que es un término que es utilizado en forma cotidiana por los trabajadores de la educación, sin embargo suele ser empleado para nominar situaciones diferentes.

Echeita y Ainscow (2011) plantean que en algunos países al referirse a la inclusión educativa se alude a una modalidad de tratamiento de los estudiantes con discapacidad en un marco general de educación. No obstante, existen acuerdos internacionales que proponen una visión más amplia del término considerando la inclusión educativa como la implementación de cambios de los sistemas educativos para recibir y apoyar la diversidad de todos los alumnos y el acceso a una educación de calidad.

Cabe plantear que en muchas ocasiones los docentes, las instituciones y el sistema educativo desarrollan sus prácticas y programas desde perspectivas contradictorias. En general se asimila el movimiento de la inclusión a la integración cuando en realidad constituyen dos enfoques diferentes (Unesco, 2008).

En términos generales el enfoque de la inclusión puede ser definido como:

La inclusión se ve pues como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas (UNESCO, 2009, p.9).

Es importante señalar que este enfoque se encuentra directamente vinculado a la perspectiva de Derechos, consagrando el derecho a la educación y a una Educación de calidad para todos los alumnos.

En general podría decirse que Uruguay acuerda con esta concepción, y que a través de los organismos rectores de la educación se aprecia una posición política favorable a esta perspectiva. En este sentido sería esperable que existieran cambios a nivel de las prácticas cotidianas que implicaran condiciones concretas para el trabajo con los alumnos.

Pero este proceso de acompañamiento no resulta lineal ni sencillo. Un ejemplo de esto se visualiza en forma clara con los alumnos que presentan discapacidad o dificultades a nivel del aprendizaje o del comportamiento. Expresiones como “no sé qué hacer con este niño/a”, “no es para esta escuela, tiene que ir a especial” son escuchadas en forma frecuente por docentes que trabajan en escuelas comunes. Sin duda que la construcción de una escuela inclusiva no es tarea fácil, y que los cambios no pueden lograrse en forma abrupta. En este

sentido un primer paso puede ser tensionar a los docentes para que puedan analizar cuál es el recorrido que desarrollan con este tipo de alumnos que se alejan del alumno “medio”.

Mancebo (2010) describe que el paradigma de la educación inclusiva requiere pensar en cinco énfasis: la desnaturalización del fracaso escolar, la promoción de la diversidad de las trayectorias educativas, la necesidad de ruptura con la homogeneidad de la oferta educativa, la resignificación del rol de los docentes, y la advertencia que la desigualdad puede operar como una trampa para los docentes dificultando la búsqueda de estrategias que permitan a los alumnos el desarrollo pleno de sus potencialidades.

Otro aspecto a destacar se vincula a algunos principios orientadores. Echeita y Ainscow (ob. cit) señalan cuatro elementos a considerar para el desarrollo de programas y prácticas de educación inclusiva:

- La inclusión es un proceso. La inclusión debe ser vista como una búsqueda permanente de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Este proceso no es instantáneo, es decir que lleva un tiempo pero que además puede resultar un desafío que implica trabajo intelectual y práctico.
- Se relaciona con la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes. Este es un aspecto clave ya que en muchas oportunidades el término presencia es considerado de un punto de vista restrictivo y que refiere a lugares acotados. El éxito se encuentra relacionado a los resultados del aprendizaje en relación al currículo propuesto.
- Requiere la identificación y eliminación de barreras. Las barreras impiden el ejercicio efectivo del derecho a la educación y constituyen creencias y actitudes que las personas tienen respecto a la inclusión y que se concretan en las culturas, políticas y prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican los docentes y las instituciones. Estas barreras al interactuar con las condiciones personales, sociales y culturales de determinados alumnos, generan exclusión, marginación o fracaso escolar. La identificación de las barreras requiere la recopilación de la información y la aplicación de planes de mejora para la eliminación o disminución de las mismas.
- Pone especial énfasis en grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar. Este aspecto se relaciona con un compromiso ético, ya que los docentes deben asumir la responsabilidad de que aquellos grupos que se encuentren en condiciones de mayor riesgo sean supervisados con atención y se adopten medidas para asegurar su presencia, participación y éxito en el sistema educativo

Relacionado al concepto de inclusión educativa, se asocia el concepto de atención a la diversidad el cual puede adquirir distintos significados de acuerdo al punto de vista que se analice.

Echeita (2005) describe tres acepciones en relación al concepto:

- La tarea de cómo adecuar las propuestas educativas a la diversidad de alumnos de un centro educativo o aula para que alcancen los objetivos propuestos. El objetivo es perseguir una individualización de la enseñanza para lo cual para el docente supone conocer las características de los alumnos del grupo y estar a disposición de desarrollar una enseñanza adaptada a esta realidad.
- Otra acepción se vincula a las prácticas pedagógicas dirigidas a los alumnos en desventaja y en situación de riesgo de fracaso escolar por razones personales, sociales familiares, historia académica, entre otras. Esta acepción se vincula al desarrollo de medidas para compensar las desigualdades y atender las desventajas que experimentan algunos alumnos.
- La tercera acepción se relaciona con la educación en valores, privilegiando el reconocimiento de las diferencias humanas, y a la tarea de enseñar y defender valores democráticos como la igualdad, solidaridad y tolerancia.

Cabe señalar que en la práctica estos planos se encuentran interrelacionados y se configuran en forma diferente de acuerdo a las creencias y valores de la sociedad y de los colectivos docentes.

Otro aspecto relevante, se relaciona con el hecho de que en la concreción de las políticas de atención a la diversidad se identifican cuatro grupos de variables a considerar: psicopedagógico, organizativo, cultural e ideológico (Echeita, 2005).

Las variables psicopedagógicas reúnen tres dimensiones: la naturaleza de las diferencias individuales (estática, ambientalista o interaccionista), cuál debe ser la respuesta del sistema educativo (los alumnos deben adaptarse al sistema o el sistema debe adaptarse a la diversidad del alumnado), y cuáles son aquellas diferencias o características individuales que adquieren importancia a la hora de enseñar y aprender (en general se observa un privilegio de los aspectos académicos en detrimento de otras habilidades).

En cuanto a lo organizativo se destaca que existen distintos estilos de organización y funcionamiento de los centros educativos que pueden ser facilitadores u obstaculizadores de las políticas de atención a la diversidad.

Con respecto a las variables culturales, las políticas de atención a la diversidad se relacionan con el reconocimiento y valoración positiva de las diferencias humanas. Las diferencias comprenden distintos aspectos: intereses y creencias, estilos de aprendizaje, culturales, entre otros.

Por último las variables ideológicas se vinculan al plano político y se relacionan a cuestiones sobre cuál es la función social que cumple la educación respecto al progreso social.

Cabe señalar que se visualiza un claro vínculo entre atención a la diversidad y “dificultades de aprendizaje”, existiendo distintas posibilidades de abordaje de la diversidad. Arnaiz et al, (2007.) describen dos modelos de atención a la diversidad: modelo del déficit y modelo curricular. Los mismos responden a posicionamientos bien diferentes en relación a la concepción de variables como alumnos con “necesidades educativas especiales”, procesos de enseñanza-aprendizaje, diseño curricular y diseño de estrategias de atención a la diversidad, entre otros.

En el “modelo del déficit” (López Melero, 1997; Arnaiz et al, 2007), los docentes consideran a las personas con alguna discapacidad como un problema para las instituciones escolares de educación común, ya que su presencia implica desarrollar cambios en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en general no hay un conocimiento adecuado por parte de los docentes sobre cómo realizarlos. Sustenta un modelo de intervención individual, centrándose en un currículo paralelo a través de programas de desarrollo individual o adecuaciones curriculares individuales. Este hecho pone el acento en las dificultades del niño y no su capacidad potencial (López Melero, 1997).

Cabe destacar que este modelo presenta un trasfondo ideológico de no aceptación de la diversidad como valor humano, perpetuando las diferencias entre los alumnos, acentuando mecanismos de segregación de los alumnos que presentan dificultades.

En consonancia con la educación inclusiva, el “modelo curricular” se adhiere a una concepción educativa basada en los principios de heterogeneidad del alumnado, ofreciendo una respuesta educativa diversificada que se ajusta a las características personales de cada uno de los alumnos escolarizados en las aulas sin dejarse de lado la propuesta grupal. Este modelo parte de la concepción de que todos los alumnos aprenden de forma diferente, por lo que los centros educativos deben adaptarse a esas diferencias y desarrollar propuestas que puedan responder a las variadas necesidades que presenten los alumnos. Desde esta perspectiva, son las instituciones educativas las que deben generar cambios en la organización y en las estrategias educativas, para garantizar el ejercicio de los principios de igualdad y equidad.

De acuerdo a lo expuesto, generar espacios para reflexionar sobre cuál es el modelo de atención a la diversidad propuesto por un colectivo docente resulta una de las tareas imprescindibles si se pretende desarrollar prácticas de educación inclusiva.

Queda plasmado que asumir y sostener la perspectiva de inclusión educativa resulta un desafío complejo para los centros educativos que requiere una análisis y evaluación permanente, reconocer avances y limitaciones para delinear acciones que lleven a mejorar las prácticas docentes e institucionales. Implica asumir una perspectiva de derechos,

generando las condiciones para que los alumnos en situación de vulnerabilidad ejerzan el derecho a la educación en igualdad de oportunidades.

2.2.1. La relación entre familia y escuela desde la mirada de la inclusión educativa

A lo largo de la educación de los niños se ponen en juego múltiples influencias procedentes de diferentes contextos con los que interactúan y con los que, como agentes activos, entablan una relación dialéctica que puede producir modificaciones en ambas partes (Simón y Echeita, 2012). Dentro de los contextos se destacan la familia y la escuela, que ejercen una explícita intencionalidad educativa con distintos énfasis, pero también se encuentran el grupo de pares, la comunidad, espacios de recreación y actividades socioeducativas, los medios de comunicación, contacto con nuevas tecnologías.

Estos contextos no funcionan en forma aislada, sino que entablan numerosas relaciones con los otros contextos. La educación inclusiva presta particular atención a estas interrelaciones, asignándole una importancia clave a la relación que se establece entre la escuela y la familia. En este sentido, se entiende que la creación de alianzas entre familias y los centros educativos constituye una de las condiciones estratégicas que se deben promover en la construcción de una escuela inclusiva (Simón y Echeita, ob. Cit.).

Cabe señalar que existen distintos modos de implicación de las familias. Los modos caracterizados por la sintonía y colaboración no se dan en forma natural, sino que deben ser contruidos y conquistados (Bolívar, 2006). Esto requiere la apertura del centro educativo, así como también que la variable relación escuela-familia sea jerarquizada por el equipo docente, y para ello se diseñen estrategias de abordaje para la misma.

Como fue planteado, para la educación inclusiva las relaciones escolares tienen tres agentes fundamentales educadores, alumnos y familias. Sin embargo, las familias han sido tradicionalmente omitidas en la tríada didáctica del maestro, alumno y saber (Narodowski, 2008), situación que produce una tensión que se encuentra presente en nuestro sistema educativo actual.

Narodowski (2008) plantea la existencia de dos modelos de alianza entre escuelas y familias. El primer modelo se define como “civilizatorio” y postula que las familias deben entregar a sus hijos a los maestros y delegar en ellos la educación formal. En este proceso la escuela inculcará sus valores y creencias en base a los intereses nacionales, sin considerar creencias y modos de vida diversos. Este modelo se encuentra influenciado por la pedagogía clásica representada por Comenius o Rousseau. Un segundo modelo es definido como “clientelar”, por medio del cual la escuela debe adaptarse a la comunidad y los niños,

ganándose su lugar de mercancía necesaria brindando respuestas ajustadas a la heterogeneidad.

De acuerdo a Narodowski la escuela inclusiva no puede ajustarse a ninguno de los modelos mencionados sino que es necesario un nuevo modelo de alianza escuela-familia en el que se construya un compromiso compartido y recíproco en beneficio de la educación de los niños y jóvenes.

Bolívar (2006) destaca como las experiencias de centros educativos en torno al incremento de las relaciones con las familias tienen impactos positivos en distintos aspectos: apoyo a las familias, mejora de aprendizaje, mejoras en la reputación de los docentes y de la escuela en la comunidad. Considerar la implicación de los padres lleva a tener en cuenta una variedad de acciones que pueden ir de ocuparse por el apoyo escolar domiciliario a ser considerados como socios en torno a todos los aspectos educativos del centro.

2.3. Dificultades de aprendizaje

Al igual que el concepto de inclusión educativa, el concepto de “dificultades de aprendizaje” (DA) también constituye un concepto polisémico, que además puede ser analizado a la luz de diferentes perspectivas. Es importante tener en cuenta que cada una de estas perspectivas sustenta una concepción de DA, así como también implicancias directas en las prácticas educativas desarrolladas por los docentes de un centro educativo.

Para el presente estudio se consideran como “dificultades de aprendizaje” a la situación de aquellos alumnos que de acuerdo con lo preestablecido con los marcos institucionales y con lo expresado por las diferentes teorías de desarrollo cognitivo, no aprenden ni con el ritmo ni en los tiempos esperados por el centro educativo. Para ello se asume la perspectiva de la inclusión educativa. Desde esta posición se pretende indagar cuáles son las concepciones que presentan los docentes sobre el trabajo con alumnos que presenten alguna DA, y qué estrategias desarrollan para favorecer el proceso de enseñanza con dichos alumnos.

Habiendo realizado estas consideraciones, a continuación se presentan distintas perspectivas teóricas sobre las DA. Es importante considerar que no se realizará un análisis profundo sobre las mismas, pero interesa destacar los aspectos centrales de cada una para contrastarlos con las concepciones que puedan surgir en el análisis y discusión de los resultados.

2.3.1. Breve reseña histórica

A continuación se realizará una breve síntesis histórica siguiendo el análisis presentado por García Sánchez (1998) quien, basándose en el estudio de los aportes de distintos autores plantea la existencia de tres momentos en la historia de las DA.

El *primer momento* se ubica en el período de 1800 a 1963, en el cual se enmarcan las bases teóricas, los pioneros y los precedentes. Los expertos médicos inician las observaciones de distintas dificultades asociadas a lesiones cerebrales que presentaban manifestaciones clínicas. Se utilizaron nombres variados para referirse a los niños que presentaban dificultades, tales como, lesión cerebral, dislexia, disfunción cerebral mínima, entre otros. Este período que se extiende hasta el inicio de la década de 1960, tiene como representantes a profesionales del campo de la medicina (fisiología, neuropsiquiatría, etc.), entre los que se destacan Gall (1800), Orton (1937) y Strauss (1942), entre otros.

Hacia el final de esta etapa, entre los años 1930 y 1963, se comienza a tener más interés en el campo infantil de la patología del lenguaje, comenzando la inclinación de psicólogos, maestros y profesores por el estudio de estas dificultades. Este hecho se evidencia en el desarrollo de programas de intervención clínica y educativa, así como también en el desarrollo de pruebas de evaluación.

Entre los años 1963 y 1990 se ubica un *segundo momento* histórico en el desarrollo de las D.A. En 1963, Samuel Kirk es quién utiliza por primera vez el término “learning disability”², para nombrar a los niños que presentaban dificultades para el aprendizaje de la lectura. Este hito se produce en una conferencia organizada por un grupo de padres movilizados de la ciudad de Chicago, en la cual fueron convocados expertos de distintas disciplinas vinculadas a las DA. Este grupo de padres buscaba una explicación para la situación de sus hijos, así como también organizarse de forma colectiva para contar con fondos para la atención educativa de sus hijos. Cabe señalar que las dificultades presentadas por esos niños, no se relacionaban con el nivel de inteligencia, ambiente familiar, o instrucción educativa que se consideraban eran adecuadas. La propuesta de Kirk brinda una respuesta a esta demanda de las familias, y además trasciende el ambiente de la medicina, centrándose en el aprendizaje académico.

Mientras esta situación sucedía en Estados Unidos, en la antigua URSS y Alemania, debatían la problemática de las DA, asumiendo un nuevo término para su denominación “retardo en el desarrollo psíquico” (Cobas, Bello, Ochoa, y Colás 2011).

El estudio especializado realizado por psicólogos y pedagogos se inició en la década del setenta, diferenciándose así de los estudios anteriores que eran realizados desde posiciones clínicas y psicológicas.

También en los años 60 surge el movimiento integracionista, que sienta sus bases en el concepto de normalización (Aguilar, 2004). En líneas generales este movimiento cuestiona la asistencia de personas con discapacidad a servicios específicos, y propone por el contrario que todos los alumnos tienen derecho a educarse en un contexto normalizado (escuelas comunes), de modo de asegurar su futura integración y participación en la sociedad. Este movimiento responde al fracaso de los centros de educación especial, que terminaban reforzando la segregación que vivían los alumnos en las instituciones, tanto a nivel educativo como social.

²Traducción: dificultades de aprendizaje

El **tercer momento** en la historia de las dificultades de aprendizaje, se ubica desde 1990 en adelante. En esta etapa se producen muchos aportes, surgen nuevos enfoques, se realizan investigaciones, se desarrollan métodos de evaluación y de intervención, producto del reflejo de la preocupación interdisciplinaria existente en el campo de las DA.

García (1998), señala que es una etapa donde se comienza a discutir el concepto de DA desde distintas perspectivas, surgiendo nuevos abordajes que cuestionan en mayor medida todos los aspectos que intervienen en una dificultad. Autores como Wong, Torgesen y Hammil, realizan aportes destacados en ese período.

En relación con esta etapa (Cobas et al 2011), se destaca que comienza a observarse un incremento en el diagnóstico de niños con DA. Las autoras citan a Wong para explicar este hecho, quién plantea que dicho aumento se vincula a la mejora de la conciencia social, a un mejor conocimiento de las DA y al perfeccionamiento de las técnicas para el diagnóstico y la evaluación.

Otro momento clave lo constituye la Declaración de Salamanca y su marco de acción en el año 1994. En dicha instancia, se propone el término “necesidades educativas especiales” entendidas como aquellas necesidades educativas individuales que no son resueltas a través de los medios y recursos habitualmente utilizados por el docente, y que requieren nuevos ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales de carácter extraordinario, diferentes a las que requieren la mayoría de los estudiantes (Unesco, 1994). El concepto de “necesidades educativas especiales” es cuestionado por algunos autores, ya que centran la dificultad en el niño o niña que padece la dificultad.

Algunos años más tarde, se comienza a prestar atención al carácter interactivo de las dificultades, entendiendo que las mismas se producen en el encuentro de las condiciones del alumno con las características del contexto educativo en el que se manifiestan. Así surge el concepto de “barreras para el aprendizaje y la participación”, el cual propone que las dificultades experimentadas por los alumnos, son el resultado de diferentes barreras, que se sitúan en distintos planos o niveles, y que las barreras son las que dificultan o inhiben las posibilidades de aprendizaje de aquellos alumnos que se consideraban “especiales” (Booth y Ainscow, 2000).

Cabe señalar que los conceptos de necesidades educativas especiales y barreras para el aprendizaje y la participación, aunque presentan diferencias, trasladan el centro de atención del alumno al contexto, así como otorgan un lugar importante a las condiciones educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.3.2. Perspectivas teóricas sobre las Dificultades de Aprendizaje

La reseña histórica presentada tiene un correlato claro en el desarrollo teórico en el campo de las D.A. Así podemos identificar distintas miradas teóricas que ponen el acento en distintos aspectos del problema, entre las que se destacan las Perspectivas Médicas (Neuropsicología y Psicopatología), la Perspectiva Psicopedagógica, la Perspectiva Sociocultural y la Perspectiva de la Educación Inclusiva. Pasaremos ahora a considerar los aspectos centrales de cada una de ellas.

Perspectivas Médicas sobre las D.A

Los primeros desarrollos teóricos sobre las D.A provinieron principalmente de las disciplinas médicas.

Desde el punto de vista de la **Neuropsicología**, García (1998) describe como las primeras observaciones fueron realizadas por fisiólogos, neuropsiquiatras y lingüistas en la primera mitad del siglo XIX. Las dificultades estudiadas se vinculaban a dificultades a nivel del habla, lectura y cálculo, y se encontraban asociadas a lesiones cerebrales o alteraciones congénitas. En esta etapa surgen términos como “retraso mental”, “alexia”, “dislexia”, “afasia”, “discalculia”.

El 6 de abril 1963, Samuel Kirk es el primero en proponer el término “learning disabilities” en la conferencia de la *Fund for perceptually handicapped children*.

Más adelante en 1967, Myklebust y Johnson ponen el acento en la causa neurológica de las D.A y proponen el empleo del término dificultades psiconeurológicas, por relacionarse con una disfunción del sistema nervioso (Rebollo, 2004). De acuerdo a estos autores, en este tipo de dishabilidad, lo básico es la deficiencia en un determinado aprendizaje, siendo la inteligencia promedio o alta, la habilidad motora, la visión y la audición adecuadas existiendo un buen ajuste emocional.

Adentrándonos en nuestros días una definición actual desde esta perspectiva es propuesta por Rebollo (2006) expresando lo siguiente: “*La dificultad de aprendizaje es una alteración neurológica o del sistema nervioso, sináptica, y en la que el estímulo adecuado no provoca los cambios descritos y característicos en el plano estructural y funcional*” (Rebollo, 2006, p. 140).

Por su parte la perspectiva **Psicopatológica** de las D.A, emplea el término “trastornos del aprendizaje”. La diferencia principal con la perspectiva Neuropsicológica radica en el hecho de que para ésta, los síntomas psíquicos son la consecuencia secundaria de las D.A,

mientras que desde el punto de vista de la psicopatología los trastornos de aprendizaje constituyen síntomas de trastornos psicopatológicos (Manzano, 1991).

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la American Psychiatric Association (DSM-IV, 1995), ubica a los trastornos del aprendizaje en la categoría “Trastornos de inicio de la infancia, la niñez o la adolescencia”. Los trastornos de aprendizaje surgen “...cuando el rendimiento del individuo en lectura, cálculo o expresión escrita es sustancialmente inferior al esperado por edad, escolarización y nivel de inteligencia, según indican pruebas normalizadas administradas individualmente” (DSM IV, p.48).

De acuerdo a la presente señalización, es requisito la medición del nivel de inteligencia, a través de pruebas estandarizadas.

El DSM IV define cuatro trastornos del aprendizaje: de la lectura, del cálculo, de la expresión escrita, y del aprendizaje no especificado.

Realizando un análisis general de las perspectivas médicas, se considera que las dificultades de aprendizaje son intrínsecas al sujeto que las presenta. Desde la perspectiva del trabajo de los docentes con los alumnos, se puede correr el riesgo de posicionar el saber sobre las DA “afuera” de las instituciones educativas, quedando los equipos docentes a la espera de los saberes “médicos” para recibir orientaciones de cómo poder avanzar en el salón de clases. Esto puede constituir un obstáculo que limite el accionar docente, por lo tanto la atención a la diversidad y el desarrollo de estrategias educativas.

Perspectiva Psicopedagógica

A continuación pasaremos a considerar las perspectiva psicopedagógica sobre las DA. Cabe señalar que la psicopedagogía se ocupa de los niños y adolescentes que presentan problemas en el aprendizaje escolar (Filidoro, 2002). En este sentido, para esta perspectiva las DA, son denominadas problemas de aprendizaje.

Alicia Fernández (1997) desde una perspectiva psicoanalítica, plantea que el problema de aprendizaje que presenta un sujeto hace síntoma, y surge, en la trama vincular de su grupo familiar, y es a veces mantenido por la institución educativa.

El aprendizaje es conceptualizado por la autora como proceso y función, que trasciende el aprendizaje escolar y que no es exclusivo del niño. Contempla dos posiciones, una donde se encuentra el sujeto que aprende, y otra donde ubicamos al personaje que enseña. Destaca que el sujeto deviene sujeto por el proceso de aprendizaje. También se plantea que existen cuatro niveles que intervienen en el proceso de aprendizaje, orgánico corporal, intelectual y deseante.

La perspectiva psicopedagógica introduce el carácter interactivo de las D.A., considerando lo que le sucede a un determinado sujeto, en su trama vincular. Se destaca entonces la presencia del otro y el papel que este juega a diferencia de las perspectivas médicas, así como también la importancia que tiene la historia afectiva y vincular.

Con respecto al diagnóstico sobre las posibles causas de las D.A, Pain (1983) plantea distintos factores a analizar: orgánicos, específicos, psicógenos y ambientales. Pasaremos a considerar en forma breve cada uno de ellos:

- Los factores orgánicos se encuentran vinculados a la integridad anatómica y al funcionamiento de los órganos directamente comprometidos con la manipulación del entorno, así como aspectos vinculados al sistema nervioso central.
- Los factores específicos, constituyen factores que aunque se sospecha que tienen origen orgánico, no puede verificarse. Se vinculan principalmente a aspectos perceptivos-motores.
- Los factores psicógenos, se vinculan a la historia afectiva del sujeto, constituyéndose el “no aprender” como inhibición o como síntoma.
- Los factores ambientales inciden más sobre los problemas escolares y se vinculan al entorno material del sujeto, las posibilidades que les brinda el medio, la cantidad, calidad de los estímulos que cuenta el sujeto.

En relación al modelo de atención de la diversidad emergente de la psicopedagogía se destaca que el docente juega un papel importante en relación al alumno. Fernández (2002) considera que el problema de aprendizaje hay que diagnosticarlo, prevenirlo y curarlo desde el vínculo que se establece entre el enseñante y el aprendiente, en donde ambos desplegarán funciones importantes.

Puede afirmarse que la psicopedagogía considera la diversidad desde un punto de vista positivo, y que en el despliegue de atención de la diversidad el docente jugará un papel muy importante

Perspectiva sociocultural

A continuación pasaremos a considerar la perspectiva sociocultural sobre las D.A. Cabe señalar que esta perspectiva no tuvo como objeto de estudio las DA, pero su desarrollo teórico sobre el aprendizaje brinda elementos claves para su análisis.

Uno de los principales representantes de esta perspectiva fue el psicólogo ruso Lev Vygotsky quien fundó la teoría histórico-cultural. Dentro de sus aportes se destacan el

desarrollo de los procesos psicológicos superiores, así como las implicancias educativas de los mismos.

Vigotsky discrimina dos líneas de desarrollo para explicar la constitución de los procesos psicológicos en el dominio ontogenético: la línea cultural del desarrollo y la línea natural del desarrollo (Baquero, 1999). Los procesos psicológicos elementales están ligados a la línea del desarrollo natural, y se comparten con otras especies superiores. Algunos de ellos son formas elementales de memorización, actividad sensoperceptiva, motivación, entre otros. Por su parte, la línea cultural del desarrollo permite la constitución de los procesos superiores específicamente humanos.

En el desarrollo del niño la línea natural del desarrollo se relaciona con los procesos de maduración y crecimiento, mientras que la línea cultural trata con los procesos de apropiación y dominio de los recursos e instrumentos que la cultura dispone (Baquero, ob. cit).

Vigotsky (1979) señala que el aprendizaje que el niño encuentra en la escuela siempre tiene una historia previa, planteando que para elaborar las dimensiones del aprendizaje escolar debe ser considerado el concepto de “zona de desarrollo próximo”. Define a la misma como:

“...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1979, p. 133).

Esta definición plantea la importancia de la interacción con otros para el despliegue del desarrollo potencial de cada persona. Es en la relación con los demás a través de la vida social que se originan los procesos psicológicos superiores, procesos específicos de los seres humanos.

Para Dubrovsky (2000) la perspectiva vigotskiana comprende el aprendizaje como una colaboración entre el niño y los adultos que le proporcionan mediadores simbólicos, y le enseñan a organizar sus funciones psicológicas. Se visualiza entonces el concepto de zona de desarrollo próximo, como un concepto central para el aprendizaje, que permite potencialmente a los maestros pensar estrategias colaborativas destinadas a su grupo en general, y a los niños que presentan dificultades en su proceso de apropiación de la cultura.

El análisis de las D.A no fue objeto de estudio de la escuela soviética, pero si lo fue los niños con retrasos mentales y la pedagogía de las escuelas especiales. En este sentido, realizaron aportes valiosos que aportan a la comprensión del fenómeno de las D.A., como ser la crítica a las posturas psicométricas que analizaba las D.A desde una consideración estática

y cuantitativa de los procesos psicológicos, que se utilizaba para clasificar a los alumnos, para definir qué tipo de educación debían recibir, situación que se alejaba de las condiciones educativas concretas (Dubrovsky, ob.cit.)

Vygotsky (ob.cit.) señala que para el caso de los “niños retrasados”, quienes presentan dificultad en la elaboración autónoma de formas de pensamiento abstracto, la escuela debe tener como uno de sus objetivos colaborar en el desarrollo de este tipo de pensamiento.

Desde la perspectiva sociocultural, la atención a la diversidad puede afirmarse que es parte de las funciones del docente, en el entendido que cada alumno presenta un desarrollo particular que deberá ser considerado para propiciar el avance a nivel del aprendizaje. Así el docente juega un papel clave como mediador entre los niños y el acceso a la cultura.

Perspectiva de la Educación Inclusiva

Finalizando este apartado se considera la Perspectiva de la Educación Inclusiva en relación a las D.A.

La educación inclusiva postula entre sus principios el reconocimiento y la importancia de atender la diversidad del alumnado presente en los centros educativos. Si pensamos en una institución educativa, la diversidad se encuentra directamente relacionada con la misma, ya que es una realidad manifiesta en cualquier aula o espacio educativo. Cuando un docente toma contacto con un determinado grupo de clase, dicha heterogeneidad se expresara a través de distintos intereses, estilos cognitivos y afectivos, conocimientos, destrezas, ritmos de trabajo, que exigirán al equipo docente perspectivas y grados pedagógicos de atención diferentes (Arnaiz, Guirao y Garrido, 2007). Los docentes podrán asumir diferentes posturas ante la diversidad, que se traducirán en distintos modelos educativos, concepciones de sujetos pedagógicos, procesos de enseñanza-aprendizaje, discapacidad, dificultades de aprendizaje, rol docente, estrategias educativas.

El enfoque de educación inclusiva, introduce nuevas miradas sobre el alumno con DA. Como fue mencionado en el apartado anterior, un concepto clave que introduce esta perspectiva es el de “barreras al aprendizaje y la participación” en lugar de “necesidades educativas especiales” (Booth y Ainscow, 2000). El mismo enfatiza una perspectiva social sobre la discapacidad y las dificultades del aprendizaje, y refiere a las barreras como las dificultades que aparecen a través de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.

Desde este enfoque el rol docente frente a las DA resulta muy importante, ya que se entiende que las acciones realizadas para disminuir el impacto de las “barreras de

aprendizaje” son claves para el proceso de aprendizaje. A diferencia de las perspectivas médicas desplaza el centro de atención puesto en el alumno, considerando también el quehacer institucional y docente de los centros educativos quienes también tiene responsabilidades en relación a la problemática.

Booth y Ainscow (ob. cit) entienden que uno de los aspectos destacados para un centro educativo que pretenda desarrollar un enfoque educativo inclusivo deberá hacer un análisis exhaustivo de 3 dimensiones: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas, y desarrollar prácticas inclusivas. Pasar por este análisis requiere un compromiso del centro educativo, el alumnado y de la comunidad educativa, de reflexión, evaluación, re planificación en un marco de colaboración de todas las partes involucradas.

La dimensión “crear culturas inclusivas” está orientada hacia la promoción de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora, en la que cada integrante es valorado como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Uno de los propósitos es desarrollar valores inclusivos, compartidos por todos los docentes, estudiantes, miembros del consejo escolar y las familias. En relación a las familias reconoce la importancia de su implicación activa en el desarrollo de los procesos de inclusión, planteando concretamente indicadores que tienen que ver con la participación activa en el centro educativo, la colaboración entre maestros y familias, y el involucramiento con los procesos de aprendizaje de sus hijos.

La dimensión elaborar políticas inclusivas postula que la inclusión esté en el centro del proceso de cambio. Para ello entiende al apoyo “como todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para la atención de la diversidad del alumnado” (Booth y Ainscow, 2000, p.16). Este apoyo puede adoptar diferentes modalidades que tienen como propósito el desarrollo de los alumnos.

Por último, la tercer dimensión, desarrollar prácticas inclusivas propone que las prácticas reflejen la culturas y las políticas inclusivas. Propone una visión que trasciende la interna del centro educativo y considera también a la comunidad local. El centro de la atención de las prácticas está puesto en superar las barreras para el aprendizaje y la participación.

2.4. Concepciones y estrategias educativas

Las concepciones y estrategias educativas constituyen las unidades de análisis en este estudio. En este sentido se considera necesario precisar qué se entiende por cada uno de estos conceptos.

Para este estudio las concepciones son definidas como los marcos referenciales epistemológicos y didácticos, que en conjunto con los criterios ideológico-educativos y las consideraciones acerca del contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, actúan como parámetros que guían la reflexión y orientan las interpretaciones (Litwin, 1998). En este sentido, el conocimiento y el análisis de las concepciones son fundamentales en el tema que nos convoca, y atravesarán los conceptos de aprendizaje, dificultades de aprendizaje, enseñanza, y los distintos modelos educativos existentes para la atención a la diversidad.

Centrando nuestra atención en las estrategias docentes, es importante considerar que las mismas forman parte de una metodología de trabajo. Al referirnos a metodología, tomamos los aportes de Rajadell (2001), que la describe como la opción que toma el docente para organizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, dentro de la cual deben considerarse la lógica interna de la disciplina que se pretende enseñar, el nivel de madurez de los alumnos, los objetivos, los recursos disponibles, el programa, el pensamiento profesional del docente, y la respuesta de los alumnos. La autora señala que en la intervención educativa, se pueden identificar dos tipos de estrategias: de enseñanza y de aprendizaje. En el análisis nos centraremos en las estrategias de enseñanza, en el entendido de que apuntan a la figura del docente, como la persona que pretende satisfacer necesidades de formación de otras personas a partir del diseño de programas específicos.

2.4.1. La mirada de la educación inclusiva sobre las concepciones y las estrategias docentes

Nos interesa realizar en este punto algunas apreciaciones vinculadas a los conceptos de concepciones y estrategias docentes en relación a la perspectiva de Educación Inclusiva. Cabe señalar que entre los factores vinculados como barreras a la inclusión, la formación docente constituye uno de los aspectos claves y prioritarios debido a la necesidad de desarrollar competencias didáctico-técnicas, así como a la hora de promover cambios en las concepciones y actitudes hacia la inclusión (Valdés y Monereo, 2012). En este sentido, la

educación inclusiva le asigna un papel clave al docente a la hora de generar acciones que puedan disminuir las barreras de aprendizaje y participación presentes en el aula, y en la vida del centro educativo, desplazando el “modelo del déficit” por el “modelo curricular” (López Melero, 1997; Arnaiz et al, 2007).

En relación a las concepciones vinculadas a la atención a la diversidad, en el modelo del déficit los docentes consideran a las personas con “necesidades educativas especiales”, como un problema para las instituciones escolares de educación común, ya que su presencia implica desarrollar cambios en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que en general no hay un conocimiento adecuado por parte de los docentes sobre cómo realizarlos. El modelo del déficit sustenta un modelo de intervención individual, centrándose en un currículo paralelo a través de programas de desarrollo individual o adecuaciones curriculares individuales. Este hecho pone el acento en las dificultades del niño y no su capacidad potencial (López Melero, ob. cit.).

Sin embargo el “modelo curricular” propone una concepción educativa basada en los principios de heterogeneidad del alumnado, ofreciendo una respuesta educativa diversificada que se ajusta a las características personales de los alumnos, en el marco de la perspectiva de la educación inclusiva. Desde esta perspectiva, son los docentes y la institución educativa quienes deben generar cambios en la organización y en la implementación estrategias educativas, en colaboración con las familias y haciendo uso de los recursos ofrecidos por la comunidad, para garantizar desde una perspectiva de derechos, el derecho del niño a la educación y el ejercicio de los principios de igualdad y equidad.

Dada esta realidad que es parte y característica de nuestra educación actual, uno de los desafíos que los docentes deben asumir es el de revisar algunos de los aspectos vinculados con su identidad profesional, configurando nuevas versiones de sí mismo que le permitan realizar cambios en sus concepciones y prácticas educativas.

En un estudio realizado por Valdés y Monereo (ob.cit.) proponen la importancia de identificar incidentes críticos en las prácticas docentes. Definen a los incidentes críticos como sucesos acotados en el tiempo y el espacio que superen un determinado umbral del profesor, poniendo en crisis o desestabilizando su identidad. Asimismo, los autores entienden por identidad docente “el conjunto de representaciones (implícitas o explícitas) que tiene un profesor en relación con su docencia” (Valdés y Monereo, 2012, p. 196).

Las representaciones suelen ser bastante estables en el tiempo y pueden dividirse en tres componentes estrechamente vinculados que serán detallados a continuación: a) representaciones sobre el rol profesional y concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje: se refieren a la visión del docente sobre sí mismo en relación a los diversos roles profesionales que desempeña y a sus creencias sobre qué es y cómo es posible aprender y enseñar y al conocimiento sobre cuándo, dónde y cómo aplicar esos principios, b) representaciones sobre

las estrategias de enseñanza, conformadas por las creencias acerca de los procedimientos y estrategias de enseñanza que deben ser utilizadas para cumplir los objetivos de aprendizaje, y c) representaciones sobre los sentimientos asociadas a la docencia constituidas por los sentimientos y emociones positivas y negativas que provoca la docencia.

Valdés y Monereo se han ocupado del estudio de la identidad docente de maestros de escuela común en una localidad española. Los resultados de dicho estudio con respecto a la identidad profesional, destacan la existencia de una identidad “parchada” en los docentes cuando aluden a su quehacer educativo vinculado a la inclusión. La identidad de los docentes ha sido “cuestionada” por el mandato de incluir en sus aulas regulares alumnos con necesidades educativas especiales, pero este hecho no ha producido una revisión y reconceptualización de roles, concepciones, estrategias y sentimientos docentes. Se visualiza la dificultad de identificar el problema de base relacionado con repensar la educación de todos y no solo de los alumnos integrados. Se mantiene un predominio de desarrollo de estrategias compensatorias que provocan la existencia de dos aulas en una clase, hecho que obstaculiza los procesos de inclusión. Se destaca la persistencia de la tendencia de la delegación de tareas docentes a los técnicos especialistas, sin privilegiar el trabajo colaborativo, no asumiendo la responsabilidad que corresponde al docente en la definición de estrategias potenciando la dependencia del saber técnico y perjudicando el empoderamiento docente frente al reto actual.

Este perfil de identidad puede provocar un distanciamiento y desresponsabilización por parte del docente en relación a las dificultades vivenciadas en el contexto de aula, potenciando una tendencia a atribuir a factores externos inmodificables la principal causa de la problemática, favoreciendo acciones que no atienden ni minimizan el origen de los incidentes.

Contrariamente a esta postura, existen resultados que alientan al trabajo colaborativo, y plantean que la reflexión y el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza, pueden cuestionar preconcepciones, disminuir resistencias y aumentar el compromiso hacia la inclusión. En un proceso de aciertos y desaciertos, de búsqueda permanente de mejores maneras de responder a la diversidad, estas experiencias van empoderando al docente y pueden provocar cambios reales en sus prácticas.

Considerando ahora el hecho de que la labor docente se enmarca dentro de un equipo de trabajo que funciona en un centro educativo y este dentro de un sistema de educación pública, me parece importante entender que los procesos inclusivos claramente pueden facilitarse cuando ofrecen a los docentes un marco de seguridad y apoyo a su tarea, que desafortunadamente no es fácil de lograr y que requiere una mirada específica y atenta a estos aspectos.

2.5. Aportes de la psicología cultural en relación a la atención de alumnos con dificultades de aprendizaje

En este apartado me propongo destacar algunos aportes de la psicología cultural al trabajo con alumnos con D.A.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje pueden ser abordados de acuerdo a dos principios propuestos por la teoría sociocultural. En primer lugar cabe resaltar la “ley genética general del desarrollo cultural” (Vygotski, 1979), que plantea que: “En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica) (Vygotski, 1979, p.94.)”. Este principio presenta implicancias claves para el desarrollo y el aprendizaje, ya que la estructura del funcionamiento interpsicológico tiene una directa vinculación con el funcionamiento intrapsicológico. En este sentido, el aula es un escenario social que tiene como actores claves al docente y los alumnos, que entablan una relación social en el plano interpsicológico.

El segundo principio se vincula al concepto de “zona de desarrollo próximo”. Vygotski propone la necesidad de establecer relaciones reales del proceso evolutivo con las aptitudes de aprendizaje de un niño, para lo que es necesario determinar dos niveles evolutivos: el nivel evolutivo real, define las funciones que ya han madurado y que permiten al niño resolver en forma independiente determinados problemas; y el nivel de desarrollo potencial, que contempla aquellas funciones que aún no han madurado pero que próximamente lo harán. Para el avance en el aprendizaje escolar, es necesario que la interacción docente-alumno se sitúen en la zona de desarrollo próximo del niño (Farías, Iglesias y Martín, 2007). Esta zona obliga a pensar en las características de un sistema de interacción socialmente definido, para el cual las modalidades de interacción que favorecen el aprendizaje del alumno, se definen como ayuda, cooperación y guía. En este sentido el rol docente presenta la calidad de “otro desarrollante” en el marco del aprendizaje escolar (Dubrovsky, 2000), favoreciendo el avance en los procesos de aprendizaje.

El proceso de enseñanza implica la toma de decisiones sobre la selección de contenidos curriculares a enseñar, en qué momento y de qué forma hacerlo. En este proceso el docente constituye el medio para promover el aprendizaje del niño. Desde esta perspectiva, el docente deberá considerar la zona de desarrollo próximo de cada uno de sus alumnos, lo que implica un conocimiento profundo de cada niño.

El docente como mediador puede asumir distintos roles en el salón de clases. Moll y Withmore (1993) señalan 4 roles posibles:

- Guía y soporte. En esta función el maestro ayuda a los alumnos a tomar riesgos y centrarse en sus preguntas, proponiendo actividades que aseguren que cada alumno encuentre el éxito académico.
- Participante activo en el aprendizaje. El maestro investiga junto a los alumnos sobre distintos contenidos, combinando sus preguntas de contenido con demostraciones de los procesos de investigación.
- Evaluador del desarrollo individual y colectivo. El maestro utiliza registros anecdóticos, notas de los intereses individuales, y reflexiones sobre la teoría y la práctica educativa.
- Facilitador, el maestro planifica en forma consciente, considerando el contexto, currículo y recursos para promover el aprendizaje.

Frente a un alumno que presente dificultades en su proceso de aprendizaje existen distintas miradas posibles. Vygotski cuestiona la perspectiva psicométrica que analiza las DA desde una consideración estática y cuantitativa de los procesos psicológicos. Propone sustituir la concepción relacionada al déficit, por la concepción de desarrollo potencial. Esta mirada confiere al docente la tarea de considerar el desarrollo individual de cada alumno, superando el uso de prácticas homogéneas. Así, aquellos alumnos que presentan más dificultades requerirán el empleo de ayudas particulares de modo consciente y estructurado por parte de los docentes.

Los conceptos propuestos posibilitan el diseño de estrategias de atención a los niños con DA.

2.6. Estrategias educativas en la atención de alumnos con dificultades de aprendizaje

Como ya fue explicitado anteriormente el presente estudio asume la perspectiva de la educación inclusiva, para la cual la atención a la diversidad y el desarrollo de acciones para asegurar la educación de todos los alumnos constituyen principios básicos de la organización escolar.

En este último apartado del marco teórico me propongo describir algunas estrategias para la atención de la diversidad en el aula, que favorecen la atención educativa de los alumnos en general y específicamente los alumnos con DA.

López Melero (2011) señala que cuando se habla de educación inclusiva se produce una doble representación mental: una orientada a los sujetos de aprendizaje y otra a los sistemas educativos. El acento en una o en otra determina si se hace referencia a la integración o a la inclusión. Para el autor la educación inclusiva habla de las barreras que impiden que haya niños que no aprendan en las aulas, las barreras presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A la hora de considerar las estrategias surgen dos conceptos contrapuestos: ayudas y barreras. Las ayudas son los elementos del contexto educativo que contribuyen a que los alumnos estén incluidos social y educativamente en las aulas. En contrapartida las barreras constituyen los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje y la participación en condiciones de equidad. Estos conceptos requieren ser comprendidos e identificados por los docentes, para poder trabajar con las barreras y reducirlas o eliminarlas, potenciando las ayudas, desarrollando estrategias dirigidas hacia ambos. Para facilitar este proceso existen materiales disponibles como el Índice para la inclusión (Booth y Ainscow, 2002), que proponen un proceso de análisis para apoyar a los centros educativos en el proceso de avance hacia centros inclusivos.

Centrándonos en nuestra realidad, la Inspección Nacional de Educación Especial elaboró un Protocolo de Inclusión Educativa (2013) que constituye una herramienta para favorecer los procesos de inclusión. En él se enuncian una serie de procedimientos y una serie de recursos y estrategias a ser utilizados por los docentes y los centros educativos. En dicho documento los apoyos son definidos como dispositivos, recursos y estrategias que contribuyen a la inclusión y al cumplimiento del derecho a la educación. Se definen varios tipos de apoyo: humanos, recursos materiales y tecnológicos, metodológicos, institucionales y sociales.

Dentro de los apoyos humanos se define la familia y la red vincular del niño, el equipo docente y equipos profesionales. Resalto este punto ya que es de relevancia identificar acciones que involucren a esos tres grupos

Con respecto a los apoyos institucionales se pone el acento en el nivel de competencia, desarrollo profesional y conciencia inclusiva de la comunidad educativa. Esos tres ejes resultan procesos complejos, que no se logran por si solos sino que requieren el tránsito por procesos de análisis de las prácticas y de formación.

También se mencionan en forma específica los actores relevantes de la inclusión a saber: el maestro de apoyo itinerante, el maestro de apoyo, el maestro de grupo, la dirección escolar, la dirección de la escuela especial, el asistente pedagógico, los equipos psicosociales y la familia.

Es importante señalar que no todos los centros educativos uruguayos se encuentran en igualdad de condiciones respecto a la disponibilidad y existencia de los apoyos mencionados. Son actores seguros en todos los centros el maestro de grupo, la dirección escolar y la familia, existiendo diferencias en cuanto a la disponibilidad y acceso a los otros recursos mencionados.

Retomando los aportes de López Melero (2011) en relación a las barreras para la inclusión, el autor señala que existen tres tipos de barreras: políticas, culturales y didácticas.

Las barreras políticas se vinculan a la existencia de normativas contradictorias. En Uruguay, existen varios documentos legales que postulan la importancia de que los centros educativos sean inclusivos pero aún no existe un desarrollo óptimo en las condiciones concretas. La Inspección Nacional de Educación Especial establece en su marco legal la Convención de Derechos para las personas con Discapacidad, La Ley 18437, La ley de protección Integral para las personas con Discapacidad, las líneas de política educativa 2010-2014 y la Circular No 58 de Inspección Técnica en donde se presenta el Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial.

Más allá de la existencia de este marco legal, se constata en los hechos que los centros educativos aún no “viven la inclusión” como una meta, y constituye un proceso de difícil implementación. En general los centros carecen de protocolos institucionales, y desarrollan estrategias puntuales que van surgiendo de forma poco sistemática. Esta situación puede visualizarse como una barrera política y nos lleva a la reflexión de que aún falta mucho camino por recorrer en este sentido.

Las barreras culturales se vinculan a las concepciones docentes, entre las que se destaca la creencia de que existen dos tipos de alumnado, el normal y el especial. Esta situación ha llevado a jerarquizar el lugar del diagnóstico y de la inteligencia, con una intencionalidad de clasificación y no de búsqueda de soluciones. El diagnóstico orientado hacia el desarrollo del niño requiere acciones concretas del profesorado, resultando insuficiente el acceso a información provista por especialistas, sino que dicha información debe constituir un insumo para el desarrollo de estrategias de enseñanza.

En tercer lugar están las barreras didácticas que se relacionan con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. López Melero (2011) realiza un análisis muy interesante sobre distintas barreras didácticas, en contraste con alternativas posibles:

- La competitividad frente al trabajo cooperativo. La planificación de actividades se realiza de manera cooperativa, y no en forma individual. En este contexto los alumnos saben que hay compañeros que pueden necesitar ayuda para resolver las tareas.
- La forma de organizar el currículo. Algunos profesionales entienden que la escuela debe ofrecer un currículum común a todos los alumnos, mientras que otros sostienen que el currículo debe ser doble. Se cuestiona la interpretación de las adaptaciones curriculares como reducción del currículo, y se propone como metodología el “método de proyectos de investigación”.
- La forma de entender la organización espacio-temporal. Es común que existan contradicciones en el accionar de los docentes y dificultades a nivel organizacional de los centros. Para ello se requiere una formación adecuada del equipo directivo y formación en educación participativa, entender la construcción del conocimiento desde el socio-constructivismo, conocimiento del trabajo por proyectos, formación de grupos heterogéneos y trabajo cooperativo y participación de la comunidad escolar en los valores inclusivos.
- La necesidad de una nueva mirada de los docentes sobre la comprensión de la diversidad. Los docentes juegan un papel clave en el desarrollo de escuelas inclusivas, para lo que se requiere el desarrollo de acciones de formación y la orientación de la dirección de la escuela. Se requiere un cambio en la concepción del rol docente como transmisor de conocimientos hacia la enseñanza de construcción del conocimiento que aún no existe.
- La necesidad del tránsito de escuelas antidemocráticas a escuelas democráticas. Desde la cultura escolar la educación inclusiva implica el desarrollo de prácticas cada vez menos segregadoras.

Para trabajar sobre estas barreras es necesario construir una mirada común en el colectivo docente. Sin duda que el desarrollo de prácticas inclusivas debe ser entendido como un proceso que requiere espacios de análisis y reflexión sobre las prácticas, y disponibilidad para el trabajo colaborativo. A título orientador, Arnaiz (2012) reúne una serie de ideas organizadoras para que los centros educativos puedan trabajar desde un enfoque de educación inclusiva:

- Consolidación del grupo de trabajo: crear un ambiente favorable con el fin de consolidar un grupo de trabajo que pueda trabajar en forma colaborativa.
- Diagnóstico de la situación, análisis y formulación del problema
- Búsqueda de soluciones
- Elaboración del plan de acción, preparación de su puesta en práctica y desarrollo colaborativo del mismo
- Evaluación de la experiencia, que debe realizarse durante el proceso a modo de retroalimentación, y al final de la misma.

Otro aspecto importante se vincula a la apertura de los centros educativos hacia la comunidad en la cual están insertos, lo que entre otras cuestiones implica la construcción de criterios compartidos por el colectivo docente relacionado con el trabajo con el alumnado y sobre el papel de las familias en relación con el aprendizaje escolar.

En relación con la formación docente, es importante plantear la necesidad de que los profesionales de la educación sean formados para ser actores de políticas de inclusión (García Teske, 2008), lo que implica delimitar un perfil específico y establecer las competencias básicas necesarias para ello.

2.6.1. Estrategias favorecedoras de atención a la diversidad en el aula

En este apartado me propongo describir algunas medidas concretas relacionadas con la atención a la diversidad en el trabajo de aula.

Gómez (2005) define a las medidas ordinarias de atención a la diversidad como las estrategias relacionadas con la planificación de actividades en el aula, y comprenden elementos como la metodología, tipo de agrupamientos de alumnos, actividades, selección de materiales, estrategias de evaluación, priorización de objetivos y contenidos, entre otros. Cabe señalar que la implementación de estas estrategias no debe modificar los elementos del

currículo y los objetivos propuestos para el curso, en el entendido de que no debe crearse un currículo paralelo.

En España existe una normativa en algunas localidades que exige que cada centro educativo presente un plan de atención a la diversidad (Azorín y Arnaiz, 2013). Siguiendo a las autoras esos planes pueden contemplar la elección de estrategias como ser:

- El aprendizaje cooperativo
- El aprendizaje por proyectos
- El aprendizaje autónomo
- El aprendizaje por descubrimiento basado en problemas, proyectos de investigación, etc.
- El contrato didáctico o pedagógico.
- La enseñanza multinivel.
- Metodología de talleres.
- El trabajo por rincones.
- La graduación de las actividades.
- La elección y el desarrollo de nuevos materiales.
- El refuerzo y apoyo curricular de contenidos trabajados en clase, especialmente en las materias de carácter instrumental.
- El apoyo en el grupo ordinario, siendo éste al profesorado, al alumnado o al grupo - aula.
- La tutoría entre pares.
- La enseñanza compartida o co-enseñanza de dos profesores en el aula ordinaria.
- Los agrupamientos flexibles de grupo y los desdoblamientos del grupo.
- La utilización flexible de espacios y tiempos.
- La inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en el trabajo diario de aula.
- Las redes de colaboración y coordinación del profesorado.
- La orientación para la elección de materias optativas más acordes con los intereses, capacidades y expectativas de los alumnos.
- Las estrategias metodológicas que fomentan la autodeterminación para los alumnos que precisen un apoyo intenso y generalizado en todas las áreas: la estimulación multisensorial, la programación por entornos, la estructuración espacio-ambiental, la planificación centrada, la comunicación aumentativa y alternativa.
- Otras estrategias organizativas y curriculares favorezcan la atención individualizada del alumnado y la adecuación del currículo con el objeto de adquirir las competencias básicas y los objetos del curso, ciclo y/o la etapa.

Estas estrategias suponen un conjunto de herramientas a ser utilizados por los docentes de acuerdo al objetivo y tipo de actividad a desarrollar. Como se puede ver algunas se vinculan a procedimientos, y otras al uso de recursos materiales.

En varias de las estrategias se contempla la colaboración entre pares y docentes (tutoría entre pares, enseñanza compartida, redes de colaboración entre docentes), así como también la participación activa del alumnado (talleres, aprendizaje por proyectos, rincones). En el capítulo de discusión y análisis de los resultados se retomarán algunas de estas propuestas para el análisis de las estrategias docentes.

CAPÍTULO 3

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Delimitación del problema de investigación

Este estudio plantea como problema de investigación el estudio de las concepciones y estrategias educativas en el trabajo con alumnos con “dificultades de aprendizaje” en el primer nivel de una escuela pública de educación común. Más allá de que existen distintas perspectivas teóricas sobre las “dificultades de aprendizaje”, la etiología y en algunos casos la edad de inicio de las mismas, interesa explorar las concepciones educativas de los docentes del primer nivel y cuál es el accionar docente frente a los alumnos que no cumplen con los tiempos y procesos esperados dentro de los parámetros establecidos para el nivel seleccionado.

En este contexto se indaga sobre las concepciones docentes sobre “dificultades de aprendizaje”, inclusión educativa, atención a la diversidad y rol docente, y sobre el desarrollo de estrategias educativas asumiendo la perspectiva de educación inclusiva. La decisión de acotarlo al primer nivel se fundamenta en el hecho de que las primeras experiencias escolares resultan fundamentales y juegan un papel clave en relación a la detección temprana y así como para las distintas etapas de desarrollo de la educación formal.

Se parte de los siguientes supuestos:

- Las concepciones educativas que los maestros posean sobre la inclusión de los alumnos con “dificultades de aprendizaje”, y sobre la atención a la diversidad inciden en la planificación y desarrollo de estrategias educativas.
- El reconocimiento y valoración positiva de los diferentes ritmos y modalidades de aprendizaje, favorece la atención a la diversidad y eso se expresa en la propuesta de trabajo en el aula.

Considerando estos supuestos, esta investigación postula que los docentes y la organización escolar que reconozcan y valoren las diferencias existentes en el alumnado, generarán acciones diversificadas que favorecen los procesos de aprendizaje de todos los alumnos del primer nivel escolar.

3.2. Preguntas que busca responder la investigación

- ¿Cuáles son las concepciones educativas de los maestros sobre los alumnos que presentan “dificultades de aprendizaje” en el centro educativo seleccionado?
- ¿Cuáles son las concepciones educativas de los maestros sobre “inclusión” en el centro educativo seleccionado?
- ¿Qué relaciones pueden establecerse entre las concepciones educativas de los maestros y el modelo curricular de atención a la diversidad?
- ¿Cuáles son las estrategias educativas que propone el centro educativo para atender las “dificultades de aprendizaje”?
- ¿Cuáles son las estrategias educativas desarrolladas por los docentes en el trabajo con alumnos con “dificultades de aprendizaje”?
- ¿Qué papel se le asigna al grupo en las estrategias?
- ¿Qué papel se le asigna a la familia en el proceso de aprendizaje de los alumnos con “dificultades de aprendizaje”? ¿Existe colaboración entre las familias y los docentes? ¿Cómo se caracteriza la misma?
- ¿Cuáles son las perspectivas de las familias de alumnos que presentan “dificultades de aprendizaje” en torno a la temática tratada? ¿Qué acciones realizadas por la escuela y los maestros, consideran que favoreció el proceso de aprendizaje e inclusión de su hijo/a?

3.3. Objetivos de la investigación

Generales:

- Estudiar las concepciones educativas sobre la inclusión de los alumnos con “dificultades de aprendizaje” y sobre los modelos de atención a la diversidad en el primer nivel escolar.
- Estudiar las estrategias que despliegan los centros educativos y los maestros para apoyar los procesos de inclusión de niños con “dificultades de aprendizaje”.

Específicos:

- Identificar, analizar y comprender las concepciones educativas de los maestros que trabajan con niños con “dificultades de aprendizaje” en la escuela común.

- Caracterizar las estrategias institucionales en el trabajo con alumnos con “dificultades de aprendizaje”.
- Caracterizar las estrategias educativas desarrolladas por los maestros en el trabajo con alumnos con “dificultades de aprendizaje”.
- Analizar desde una perspectiva socio-histórico-cultural y desde el enfoque de educación inclusiva las estrategias educativas destinadas a la atención educativa de alumnos con “dificultades de aprendizaje”.
- Relevar y contrastar la perspectiva de algunas familias sobre las “dificultades de aprendizaje”, de su participación en el abordaje educativo, y del desarrollo del proceso inclusivo.

CAPÍTULO 4

DISEÑO METODOLÓGICO

4.1. Definiciones metodológicas

Como fue explicitado anteriormente el propósito principal de la investigación es estudiar y analizar la modalidad en la que un centro educativo y sus maestros de primer nivel, entienden y organizan la enseñanza para alumnos que presenten dificultades en su proceso de aprendizaje. Para ello se propone una estrategia metodológica cualitativa de alcance exploratorio a través de la cual me propongo describir, comprender y profundizar el objeto de estudio.

De acuerdo a Aravena et al (2006):

Para poder comprender acontecimientos y conductas, la investigación cualitativa opta por estudiarlos en el contexto en que ocurren. Así, las entidades sociales, como por ejemplo una escuela o un jardín infantil, son concebidas como globalidades que deben ser entendidas y explicadas en su integralidad. Esto da lugar a una concepción de la investigación donde los significados que las personas atribuyen a su conducta y a la de los demás, deben ser contextualizadas en el marco de los valores, prácticas y consiguientes estructuras de las que dichas personas y conductas forman parte (Aravena et al, 2006, p. 41).

Para la metodología cualitativa el énfasis está puesto en la interpretación, en la comprensión de un determinado fenómeno social como un todo, y en el significado que ello tiene para sus participantes.

Para poder responder las preguntas planteadas en el capítulo 3 se seleccionó el método **estudio de caso**. Neiman y Quaranta (2006) señalan que los estudios de caso tienden a focalizar en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual. Los autores toman la definición de Stake (1995) que plantea que “el estudio de caso consiste en el abordaje de lo particular priorizando el caso único, donde la efectividad de la particularización reemplaza la validez de la generalización” (Neiman y Quaranta, 2006, p. 219). Desde este método el caso es definido como un sistema concreto, que posee una delimitación en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales donde se busca dar cuenta de los aspectos particulares del mismo en el marco de su complejidad.

Los criterios para la selección del caso fueron los siguientes:

- Escuelas de educación común en coordinación con servicio de atención psicomotriz³ en el marco del CEIP. A su vez se priorizaron las escuelas que contaban en su plantel docente con cargo de maestro de apoyo itinerante.
- Consulta a informantes calificados: maestra de apoyo itinerante e Inspectora de Educación Especial.

Considerando estos criterios, en el año 2013, se selecciona una de las escuelas para el desarrollo de la investigación. Dicho centro educativo tenía coordinaciones frecuentes con el servicio de atención psicomotriz, y a través de información brindada por la maestra de apoyo itinerante tomo conocimiento que contaba con disposición y apertura para el recibimiento y acogida de alumnos con diversas características en relación a los procesos de aprendizaje, por lo que comenzaban a asistir a dicha escuela en el marco de un proceso de inclusión. Con respecto a las derivaciones de los niños a consulta psicomotriz, cabe señalar que la mayoría pertenecen a primer y segundo año escolar, y que los motivos de consulta se vinculan a dificultades grafomótricas, dificultades atencionales, inquietud y dificultades a nivel del aprendizaje de la lectoescritura.

Por los motivos expuestos la elección del estudio de caso se consideró el método privilegiado, ya que se buscó el análisis y la comprensión de un caso singular, que consistió el estudio de las concepciones y estrategias educativas en la atención educativa de alumnos que presentan “dificultades de aprendizaje” en el primer nivel de una única escuela pública de educación común

³ Desde el año 2005, me desempeño como psicomotricista en el servicio mencionado siendo parte del trabajo brindar atención psicomotriz a niños y niñas, así como también realizar coordinaciones con maestros de clase y de apoyo, directores y otros técnicos.

4.2. Etapas del proceso de la investigación y técnicas de recolección de información

4.2.1. Entrevistas

La entrevista fue la técnica de recolección privilegiada para este estudio. Se elaboró un cronograma que combinó la realización de entrevistas a docentes y referentes familiares. En todos los casos se entregó el consentimiento informado previo a la realización de la entrevista.

En una primera etapa, se elaboró el cronograma de entrevistas con las docentes. Fueron realizadas un total de cuatro entrevistas docentes de tipo individual abierta. De acuerdo a Aravena et al (2007) este tipo de entrevista se caracteriza por ser un diálogo libre entre el entrevistador y la persona entrevistada en base a una pauta que sirve de guía a la conversación donde se exploraron ciertas áreas temáticas. A través de esta técnica, se realizó la recogida de información acerca de cómo los docentes conciben el proceso de inclusión educativa de niños con dificultades de aprendizaje, así como qué estrategias educativas despliegan para apoyar el proceso educativo de los alumnos, y el relacionamiento con las familias.

La primera entrevista realizada fue con la Maestra Directora con el objetivo de tener un conocimiento general de las características del centro educativo, equipo docente del primer nivel y sobre el alumnado. Asimismo, se indagó sobre los lineamientos y estrategias institucionales para el trabajo con alumnos con “dificultades de aprendizaje”.

Posteriormente se coordinó la entrevista con la maestra de apoyo itinerante, con la intención de conocer la organización de su trabajo, y su visión sobre la propuesta del centro educativo y el trabajo específico de los maestros del primer nivel con los alumnos con “dificultades de aprendizaje”.

En acuerdo con la Directora, fue seleccionado el turno matutino para la realización de las entrevistas y observaciones de clase. El turno matutino contaba con un grupo de primer año y un grupo de segundo, por lo que se entrevistó a las maestras a cargo de dichos grupos.

Luego de finalizar las entrevistas con los docentes, se entrevistó a dos referentes familiares de alumnos que presentaron o presentan dificultades en su proceso de aprendizaje y que son alumnos del primer nivel de la escuela seleccionada. Con ellos se mantuvo entrevistas individuales semiestructuradas, con el fin de recabar información relacionada sobre cuál es la perspectiva de las familias en relación a los siguientes temas: el proceso

educativo de sus hijos, la caracterización del proceso de inclusión, y sobre qué grado de participación tienen en el mismo. La selección de dichos referentes fue realizada en base a un grupo de alumnos dicha escuela, que asisten al servicio de atención psicomotriz. Ambos alumnos llevan más de un año de asistencia a dicho servicio.

4.2.2. Observaciones de aula

Las observaciones de aula tuvieron como propósito tener un acercamiento al contexto natural donde los docentes desarrollan el trabajo con los alumnos en general, y en particular con los alumnos que presentan “dificultades de aprendizaje”.

Las observaciones fueron coordinadas directamente con las maestras de clase. Fue posible concretar una instancia de observación por cada grupo, de una duración aproximada de una hora y media. El método elegido fue la observación no estructurada de la situación de aula, poniendo énfasis en la organización general del espacio, las interacciones docente-alumno y entre los alumnos, y las estrategias educativas para la atención de los alumnos con “dificultades de aprendizaje”.

El registro de la información se realizó a través de las notas de campo en el cuaderno de campo, considerando los parámetros de observación propuestos por Parrilla (1996). Posteriormente la información fue organizada en las fichas de análisis, para su procesamiento y análisis por categorías.

4.3. Etapas del análisis de la información

El proceso de análisis del contenido de las entrevistas, así como el análisis de las observaciones fue realizado en varias etapas.

En una primera etapa se trabajó con las entrevistas realizadas a las docentes, realizando la codificación y construcción de las dimensiones y categorías de análisis. Primero se abordaron las concepciones docentes, y en un segundo momento se abordaron las estrategias educativas en el trabajo con los alumnos con DA.

En una segunda etapa se trabajó con las observaciones de aula. El análisis de las notas de campo se realizó a través del modelo propuesto por Parrilla (1996), el cual considera al aula desde una perspectiva sistémica.

En una tercera etapa se buscó triangular la información obtenida en las entrevistas a los docentes de aula con las observaciones de aula.

En una cuarta etapa se trabajó con las entrevistas a los referentes familiares, buscando contemplar el punto de vista de las familias para contar con un conocimiento más profundo de la temática.

Finalmente se buscó contrastar la información obtenida a través de las docentes con las percepciones de los referentes familiares.

A continuación se presenta una descripción de las unidades de análisis.

4.3.1 Descripción de las dimensiones y categorías de análisis empleadas

4.3.1.1. Concepciones docentes

En el siguiente cuadro se muestran las tres dimensiones definidas con sus respectivas categorías.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
Concepciones sobre dificultades de aprendizaje	Caracterización de las D. A
	Caracterización de la educación de los alumnos con D.A
Concepciones sobre inclusión educativa	Alumnos destinatarios Caracterización de la inclusión Fortalezas del centro educativo Debilidades del centro educativo
Concepciones sobre la enseñanza	Caracterización de la enseñanza de los alumnos que presentan D.A. Caracterización del rol del maestro Atención a la diversidad

Concepciones sobre las dificultades de aprendizaje

a. Caracterización de las DA: explora cuál es la concepción docente sobre las dificultades de aprendizaje, para analizar desde que perspectiva teórica se posicionan dichas concepciones.

b. Caracterización de la educación de los alumnos con DA: se busca caracterizar como las docentes entienden que debe ser la educación de los alumnos con DA. A través de esta caracterización se obtiene información relacionada a como es concebida a la enseñanza y sobre los niveles de inclusión y atención a la diversidad.

Concepciones sobre inclusión educativa

a. Alumnos destinatarios: vinculado al concepto de inclusión se explora quienes consideran las docentes que son los alumnos destinatarios de un enfoque de inclusión educativa.

b. Caracterización de la inclusión: se explora cuál es la concepción de las docentes sobre el concepto de inclusión.

c. Fortalezas y debilidades del centro educativo: en este punto se busca que las docentes caractericen qué aspectos concretos de la institución constituyen fortalezas, y qué otros constituyen debilidades para el desarrollo de la inclusión educativa.

Concepciones sobre la enseñanza

a. Caracterización de la enseñanza de los alumnos que presentan DA: con esta categoría se busca que las docentes describan como entienden que debe ser la enseñanza de los alumnos que presentan DA. Se busca la identificación de acciones desarrolladas a nivel de su planificación.

b. Caracterización del rol del maestro: en este ítem se busca que las docentes caractericen cuál es el rol que el maestro debe ejercer en el trabajo con los alumnos, y si existen diferencias con el trabajo con los alumnos con D.A.

c. Atención a la diversidad: en esta categoría se busca caracterizar como los docentes entienden la atención a la diversidad y cómo la organizan.

4.3.1.2 Estrategias docentes

Se definieron tres dimensiones para el análisis. Las dos primeras se vinculan a las estrategias para la atención educativa de niños con DA, y comprenden las estrategias

institucionales y las estrategias desarrolladas a nivel del aula. Luego fue definida una tercera dimensión como participación de la familia. Se entiende que la misma también forma parte de las estrategias docentes, pero al no desarrollarse en forma directa en el contexto de aula será considerada por separado.

Las dimensiones y categorías elaboradas para el estudio de las estrategias educativas se presentan en el siguiente cuadro.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
Estrategias institucionales	Caracterización de las estrategias Rol de la maestra de apoyo itinerante
Estrategias a nivel de aula	Caracterización de las estrategias Recursos pedagógicos Adaptaciones Estrategias de colaboración entre pares Evaluación de los alumnos con DA
Participación de la familia	Caracterización relación maestro-familia Participación de la familia en el proceso de aprendizaje Participación deseable por el maestro

Estrategias institucionales

a. Caracterización de las estrategias: se busca identificar la existencia de estrategias desarrolladas por el centro educativo, y en el caso que existan caracterizarlas.

b. Rol de la maestra de apoyo itinerante: se busca caracterizar el rol de la maestra de apoyo itinerante, y describir las acciones que realiza en el trabajo con los alumnos con D.A.

Estrategias a nivel del aula

a. Caracterización de las estrategias: en esta categoría se indaga sobre las estrategias desarrolladas en la planificación de los maestros de clase, así como también sobre los aportes de la maestra de apoyo itinerante.

b. Recursos pedagógicos: en lo que refiere a recursos pedagógicos, se explora sobre cuáles son los recursos que las maestras identifican utilizar como facilitadores, y que características presentan.

c. Adaptaciones: en esta categoría se busca caracterizar el tipo de adaptaciones que realizan las docentes y cómo las llevan a cabo

e. Estrategias de colaboración entre pares: se indaga sobre el empleo de estrategias de colaboración entre pares y sobre los beneficios identificados.

f. Evaluación: en esta categoría se explora sobre las características de la evaluación de alumnos con D.A y sobre su implementación.

Participación de la familia

a. Caracterización de la relación maestro-familia: en este punto se propone caracterizar la relación que se establece entre los maestros y las familias de los alumnos con D.A.

b. Participación de la familia en el proceso de aprendizaje: aquí se busca describir como es la participación de la familia en el proceso de aprendizaje de los alumnos con D.A y si existen diferencias con el resto de los alumnos.

c. Participación deseable por el maestro: en este punto se busca identificar cuál sería la participación de la familia que los maestros entienden necesaria lograr para el beneficio del alumno.

4.3.1.3. Observaciones de aula

Pasaremos a precisar cuáles fueron las unidades de análisis para el trabajo con las observaciones de aula. Parrila (1996), propone un marco de análisis y un instrumento para el análisis del aula sensible a la diversidad inherente a cualquier contexto educativo. Define al aula como espacio educativo que cuenta con las siguientes características:

- es un escenario interactivo y sistémico
- espacio educativo de la diversidad
- es un contexto académico, al mismo tiempo que un espacio social y socializador
- los habitantes del aula, maestros y alumnos, tienen vida propia
- el aula es un contexto que evoluciona y se desarrolla en el tiempo

El modelo seleccionado propone una perspectiva sistémica, considerando el aula como un sistema social para lo que se definen tres estructuras para el análisis de los procesos de aula:

- **Estructura social del aula:** es la dimensión del aula que permite conocer la dinámica organizativa, interactiva, social y ética de la clase. La unidad de análisis para ello, la conforman las estructuras organizativas, definidas como un patrón de organización del trabajo en el aula durante una unidad de tiempo determinada. En la práctica lo

constituyen períodos de clase, durante el cual los alumnos y el maestro se encuentran implicados en un tipo particular de acción.

El análisis de esta estructura posibilita conocer aspectos sociales de los procesos de enseñanza y de aprendizaje desarrollados en el aula, tales como la participación de los alumnos, los tipos de comunicación y de agrupamientos de los alumnos, los procesos de diferenciación, la organización y uso del tiempo, entre otros (Arnaiz, Guirao, Garrido, 2007).

Algunas de las estructuras organizativas más comunes en la vida del aula pueden ser: turno de lectura, trabajo individual, tiempo muerto, explicación bidireccional, transición de entrada, etc. En cada una de las mismas, el papel del maestro y de los alumnos varía, así como el tiempo y las formas de agrupamiento, y la intervención del docente.

- **Estructura Académica del aula:** contempla el estudio tareas de clase, y las unidades de análisis son los patrones académicos de la clase. Las tareas son concebidas desde su carácter mediador entre el maestro y los alumnos, y entre la enseñanza y el aprendizaje respectivamente.

El análisis de la estructura académica, permite estudiar las tareas que se desarrollan en el aula, proporcionando información relativa a como los docentes plantean las tareas, cómo presentan y utilizan los materiales, cómo establecen los apoyos y así como también sobre la evaluación.

- **Estructura Cognitiva:** contempla entrevistas al profesorado y las unidades de análisis se conforman por el pensamiento del profesorado. Esta última será abordada a través de la entrevista en profundidad a los docentes, como se hizo referencia en el apartado anterior.

Para el registro de los datos obtenidos en la observación realizadas en el aula, se utilizarán guías de observación de las dimensiones académica y social del aula, cada una con sus respectivas categorías⁴ (Parrilla, 1996).

⁴ Se adjuntan fichas de observación en anexos.

4.3.1.4. Percepción de los referentes familiares

En este apartado se presentan las cuatro dimensiones definidas para las entrevistas a los referentes familiares y sus respectivas categorías de análisis.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
Percepciones sobre proceso de aprendizaje del hijo/a	Caracterización del proceso de aprendizaje
Percepciones sobre el abordaje de las dificultades realizado por el centro educativo	Identificación de apoyos brindado por el centro educativo
	Identificación de apoyos brindados por el maestro de clase
	Apoyos externos
Percepciones sobre la comunicación con el centro educativo	Caracterización de la relación
	Orientación de los docentes a los padres
Prioridades de mejora	Identificación de prioridades de mejora

Percepciones sobre el proceso de aprendizaje de su hijo

a. Caracterización del proceso de aprendizaje de su hijo/a: aquí se busca que los referentes familiares puedan caracterizar el proceso de aprendizaje del hijo/a.

Percepciones sobre el abordaje de las dificultades realizado por el centro educativo

a. Identificación de apoyos brindados por el centro educativo: se explora sobre la identificación y caracterización de apoyos brindados a nivel institucional.

b. Identificación de apoyos brindados por el maestro de clase: en este punto se busca la identificación y caracterización de apoyos brindados a nivel del aula.

c. Apoyos externos al centro educativo: por último se busca explorar sobre los apoyos externos al centro educativo, qué características presentan y si son o no complementarios a la labor docente.

Percepciones sobre la comunicación con el centro educativo

a. Caracterización de la relación: en este punto se busca caracterizar la relación familia-maestro, y cómo se vivencia la misma desde el punto de vista de la familia.

b. Orientación de los docentes a los padres: aquí se busca identificar la existencia o no de orientación brindada por los docentes, en torno a cómo desarrollar el apoyo hacia el niño/a.

Prioridades de mejora

a. Identificación de las prioridades de mejora: en este punto se busca caracterizar los aspectos del centro educativo que los padres consideran que debieran ser fortalecidos o modificados para la atención de su hijo/a.

4.4. Características del centro educativo

El presente apartado fue elaborado con información brindada en la entrevista realizada a la Maestra Directora.

El centro educativo donde se llevó a cabo el trabajo de campo se ubica en una zona residencial de Montevideo de contexto socioeconómico medio, medio-alto. Cuenta con aproximadamente 300 alumnos, de los cuales 160 concurren al turno de la mañana y el resto en el turno vespertino. La mayoría del alumnado reside en la zona de influencia de la escuela, salvo un 3% que proviene de otros barrios cercanos.

La escuela funciona en doble turno, es decir que cuenta con dos turnos de 4 horas, matutino y vespertino bajo la misma dirección, teniendo grupos de primero a sexto año. El equipo docente se conforma por 12 maestros de aula (uno por cada clase y turno), la secretaria y la directora. Además integran el personal de la escuela, un profesor de educación física, docente de educación musical y tres auxiliares de servicio. También forma parte del equipo una maestra de apoyo itinerante dependiente de la Inspección de Educación Especial. Dicho cargo se radica en una escuela especial, ofreciendo un apoyo "itinerante" a distintas escuelas en la zona de influencia. Este cargo se diferencia del de maestra de apoyo, ya que este se radica en la escuela de educación común, teniendo una carga horaria fija, lo que habilita a dar mayor sistematicidad y frecuencia a los apoyos establecidos por el equipo docente.

Consideraciones generales de las clases de primer nivel del turno matutino

En acuerdo con la Maestra Directora el estudio fue realizado en el turno de la mañana. Las clases del primer nivel del turno matutino presentan un número reducido de alumnos y cada una de ellas tiene a cargo una maestra. Con respecto a las características generales de los grupos, tanto la directora como las maestras coinciden en el hecho de que el alumnado en general cumple con los procesos y ritmos de aprendizaje propuestos para cada grado. Este aspecto es visualizado por las docentes como una fortaleza a la hora de considerar la conducción de los procesos de aprendizaje.

La clase de primer año se encuentra integrada por 18 niños, de los cuales la maestra identifica dos alumnos que presentan dificultades en su proceso de aprendizaje. La maestra a cargo del grupo es efectiva en la escuela y tiene 14 años de trabajo en el CEIP. En cuanto a formación profesional de grado es maestra, y realizó a nivel privado un curso de

especialización sobre Dificultades de Aprendizaje de dos años de duración, dirigido a profesionales con título de grado.

La clase de segundo año cuenta con 17 niños, de los cuales la maestra del grupo identificando dos niños que presentan dificultades en su proceso de aprendizaje. La maestra a cargo tiene un cargo interino y cuenta con 4 años de experiencia en el CEIP. No cuenta con formación específica sobre dificultades de aprendizaje, pero ella destaca que en su trayectoria laboral se desempeña en un colegio privado que trabaja con personas con discapacidad, lo que le ha resultado una experiencia formativa en ese sentido.

4.5. Análisis de la implicación

A continuación se realizará el análisis de la implicación realizado durante el proceso de la investigación.

En primer lugar considero importante señalar que el tema seleccionado se vincula a algunas interrogantes emergentes de mi práctica profesional. La atención educativa brindada a alumnos con “dificultades de aprendizaje” resuena en mi interior hace tiempo conformando un campo de inquietudes que me ha motivado a estudiar la temática. Esto se encuentra en relación con mi experiencia laboral en un servicio desarrollado en el marco del Consejo de Educación Inicial y Primaria, que recibe niños que son derivados para evaluación y valoración psicomotriz por presentar dificultades en el desarrollo psicomotor que comprometen de una u otra forma su proceso de aprendizaje. Considerando que no es suficiente establecer un tratamiento especializado o estrategia de trabajo con las familias escindido de lo que sucede en forma cotidiana en su calidad de sujeto de aprendizaje, me convocó fuertemente a acercarme a conocer como una institución piensa el trabajo con estos alumnos tanto a nivel de las prácticas cotidianas en el aula así como a nivel institucional.

Se pretende abordar el objeto de estudio desde una perspectiva integral con el objetivo de complejizar el tema propuesto por lo cual fueron incluidos docentes y referentes familiares. Esta decisión se vincula a la importancia de considerar las perspectivas de los distintos actores implicados: directores, docentes, alumnos, familias y otros integrantes de la comunidad.

Asimismo en cuanto a la actitud asumida como investigadora y al papel que se jugará en el campo de trabajo es necesario tener en cuenta que en el encuentro con el objeto de estudio, una suerte de re-creación anima a la teoría, que es un proceso diferente a la re-cognición. La teoría es el saber del “**extrañamiento**”, que puede describirse como una actitud o disposición para la creación de conocimiento que requiere estar simultáneamente dentro y fuera, dentro del objeto de estudio, pero cuando sea necesario generar un alejamiento del mismo. “Lo que se pretende con esta acción, es pasar de la trama de significaciones a la dimensión de los sentidos, sentidos a los que siempre se accede indirectamente, que se encuentran inmersos en procesos de semiosis ilimitadas, de movimientos de regresión infinita” (Álvarez Pedrosián, 2008, p. 3).

Cabe recordar que será fundamental nunca perder de vista que el objetivo de la investigación es la creación de conocimiento, y para ello la participación en el proceso de investigación siempre ha de ser descentrada, asumiendo que el conocimiento generado no

debe ser tratado como la “Verdad” del tema tratado, sino una de las aproximaciones posibles al abordaje del tema.

4.6. Consideraciones éticas

El desarrollo de la presente investigación se enmarca en los códigos de ética vigentes a nivel nacional e internacional.

A nivel nacional será considerado lo establecido por el Comité de Bioética y Calidad Integral de la Atención de la Salud, a través de la ley 18331 y el decreto No 379/008 que plantean que la investigación con Seres Humanos es una práctica extendida en los sistemas de salud de nivel internacional y nacional, debiendo desde la Bioética preservarse en todos los casos la dignidad y los derechos humanos de los sujetos. En este sentido, constituye un compromiso ético fundamental respetar los derechos de las personas participantes, protegiéndolas de los posibles daños que la investigación les pueda causar.

Asimismo se tuvo presente el Informe Belmont, en el que se identifican tres principios básicos a considerar en el desarrollo de investigaciones con seres humanos: respeto a las personas, beneficencia y justicia. Los participantes de la investigación fueron tratados como agentes autónomos en el entendido de que el respeto de la autonomía significa dar valor a las opiniones y elecciones de personas autónomas al mismo tiempo que se evitará la obstrucción de sus acciones (National Institutes of Health, 2008).

Luego de haber sido considerado el marco de acción legal, para la concreción de este proyecto fue necesario tramitar la autorización correspondiente ante la dirección de la escuela. Asimismo se tramitó la autorización a través de consentimiento informado de los participantes: docentes y familiares de alumnos. El consentimiento informado constituye un proceso formal que consiste en la elaboración de un documento escrito en donde se les explica a los participantes de manera clara y concreta los objetivos de la investigación y cuál será su participación en ella. Por un lado, se les solicitó el consentimiento informado al director y a los docentes de las aulas que se seleccionen para realizar el estudio. También se les solicitó el consentimiento informado a los referentes familiares de los alumnos de las aulas seleccionadas que fueron.

En todo momento se resguardará la identidad de los participantes y se respetarán sus acciones y opiniones, así como no se hará uso de los resultados que signifique un menoscabo de su dignidad.

Por último, cabe considerar que cuando finalicé el proceso de investigación se realizará una devolución de los resultados obtenidos a los participantes involucrados.

CAPÍTULO 5

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se describen y analizan los resultados obtenidos. Cuenta con cinco apartados. En el primero se desarrolla el análisis de las concepciones docentes en base a las entrevistas en profundidad. En el segundo se presenta el análisis de las estrategias institucionales y de aula en relación a los datos aportados por las entrevistas. En el tercer apartado se detallan los resultados de las observaciones de aula. En el cuarto apartado se triangula la información de las estrategias de aula con las observaciones. En el quinto y último apartado se presentan el análisis de las percepciones de las familias.

5.1. Análisis de las Concepciones de los docentes

En esta primera parte se presenta el análisis de las concepciones de los docentes de aula, así como también de la maestra directora y de la maestra de apoyo itinerante de la escuela.

5.1.1. Concepciones sobre dificultades de aprendizaje

Una de las primeras preguntas formuladas para el problema de investigación, se vincula a cuáles son las concepciones de los maestros del centro educativo sobre los alumnos que presentan “dificultades de aprendizaje”.

A continuación se describirán y analizarán las respuestas brindadas por las maestras en las entrevistas, en torno a la dimensión de las concepciones sobre las dificultades de aprendizaje, la cual se divide en dos categorías: caracterización de las dificultades de aprendizaje y caracterización de la educación de los alumnos con dificultades de aprendizaje.

Caracterización de las D.A

Comenzaremos con la caracterización de las dificultades de aprendizaje. Al respecto las maestras hicieron comentarios donde se destacan distintos aspectos.

Una de las maestras se refirió a la etiología de las mismas de la siguiente manera:

“Es una carencia que puede tener múltiples causas. Pueden ser dificultades de aprendizaje permanentes porque son lesiones a nivel cerebral, o pueden ser dificultades de aprendizaje momentáneas. La definición de dificultad de aprendizaje es la permanencia.” (E_M1°)⁵

En otras expresiones destacan la importancia de contar con un buen diagnóstico para hablar de que un alumno tiene DA, así como también de esperar a la edad de 8 años, fecha aproximada cuando se cumplen dos años de escolarización para realizar el diagnóstico:

“...primero que nada para definir la dificultad hay que tener un buen diagnóstico, sino no podemos hablar de dificultad. (...)...un niño no se lo puede diagnosticar antes de los ocho años, o sea a finales de segundo, porque te puedes confundir con un lector o escritor ineficiente.” (E_M1°)

“...estamos observando que viene con algo reiterativo, donde yo que sé, tiene un nivel descendido permanente, y vemos que no hay estrategias válidas ni en primero, ni en segundo y repite, y llega a tener 8, 9 años...se empiezan a pedir informes, observaciones de otros técnicos, otros especialistas. Bueno ahí quizás, ya se puede hablar de una dificultad de aprendizaje.”(E_M2°)⁶

Ambas maestras de clase desestiman el hecho de que en el primer nivel se hable de dificultades de aprendizaje, y refieren a primer y segundo año como un ciclo, en donde es habitual que los alumnos presenten procesos diferentes que en clases superiores respecto a la adquisición de los contenidos:

“En realidad es muy difícil decir en primer año que hay problema..., dificultades de aprendizaje. En primero y segundo como ciclo que es en realidad lo que hay es un proceso que es distinto en cada niño. (...) Digo es una cuestión más que dificultad, de proceso, de cómo es que ese niño va adquiriendo.” (E_M1°)

“Para mí hay que decir que hay una dificultad de aprendizaje después de un determinado tiempo. Sobre todos digamos en..., en el primer nivel no es muy pertinente hablar de dificultades porque bueno, porque ellos tiene un proceso de madurez de adquisición de todos los contenidos.”(E_M2°)

Ahora bien, pasando al análisis de la caracterización de las dificultades de aprendizaje brindadas por las maestras, podemos decir que se vinculan principalmente con la concepción de las DA propuesta por la perspectiva neuropsicológica, que relaciona las dificultades a lesiones o disfunción a nivel cerebral, y que además postula que las mismas son sostenidas

⁵ Con (E_M1°) se hará referencia a una cita textual extraída de la entrevista realizada a la maestra de primer año.

⁶ Con (E_M2°) se hará referencia a una cita textual extraída de la entrevista realizada a la maestra de segundo año.

en el tiempo. Asimismo se plantea como importante el hecho de contar con un diagnóstico especializado que certifique las observaciones realizadas a nivel de aula.

Las docentes coinciden con que en el primer nivel no es conveniente hablar de dificultades de aprendizaje, debido a que hay un margen madurativo, en el cual los niños pueden presentar distintos niveles de rendimiento, y no ser catalogados como insuficientes. Podemos inferir que estas apreciaciones, dejarían un margen a la valoración de la heterogeneidad vinculada a los procesos y tiempos como algo visible y cotidiano en la dinámica del primer nivel.

Caracterización de la educación de los alumnos con DA

Seguidamente pasaremos a considerar la segunda categoría de análisis propuesta definida como la caracterización de la **educación de los alumnos con DA**.

Comenzamos con la siguiente apreciación, en donde se enfatiza el hecho de que la educación debe ser diferente:

“Y bueno la educación tiene que ser diferente. (...) En el caso de los niños disléxicos, la evaluación tiene que ser oral, por ejemplo, o sea no puede ser una evaluación escrita de ninguna manera.” (E_M1º)

La docente plantea que la educación de los alumnos con D.A tiene características diferentes a la del resto de los alumnos. Se vislumbra la idea de la necesidad de adecuar algunos aspectos de la enseñanza, como es el caso de la evaluación.

Por otro lado, otra maestra plantea la necesidad de contar con mayores herramientas y apoyo para llevar adelante la educación de alumnos que presentan DA:

“Yo creo que el maestro debería contar con mayores herramientas en primer lugar. Formación docente debería brindar mayores herramientas cómo para poder manejarnos, que no las tiene de dificultades de aprendizaje general.”

“En segundo lugar, bueno creo que ahora el estado está dando, sé que subvencionó determinada cantidad de personas para otorgarle a chicos que tienen necesidad un asistente... (...)... que eso me parece que es súper valioso porque si o si el maestro requiere apoyo.”(E_M2º)

“Que el maestro pueda contar también con apoyo. Decir bueno, tengo este caso particular, que puedo hacer, o a ver vos que podés ver en un ratito, así sea media hora semanal.” (E_M2º)

En el caso de la maestra de apoyo, se destaca la necesidad de contar con tiempos diferentes para ello:

“Yo creo que tendrían que tener un tiempo más, no se bien, cómo se pude instrumentar esto, digo en clases muy numerosas. Pero creo que hay que buscar un medio, una forma, un espacio para que estos niños puedan hacer algo de ese trabajo de aula.” (E_MA)⁷

Los comentarios seleccionados destacan dos ideas claves con respecto a cómo las maestras conciben la educación de los alumnos con DA. Por un lado se destaca la idea de que la educación debe ser diferente, que se expresa en adaptaciones como ser la modalidad de evaluación y el tiempo requerido para la adquisición de conocimientos.

Surge la idea de una formación docente “débil”, que no brinda las herramientas a los docentes para el desarrollo del trabajo con alumnos que presenten dificultades. Se aprecia cómo los docentes quedan “expuestos” sin conocer bien cómo manejarse, reclamando apoyos y acompañamientos para desarrollar su tarea, ya sea a través de recursos externos (acompañantes) o a través de la consolidación de espacios de apoyo para la planificación docente y análisis de casos particulares.

5.1.2. Concepciones sobre inclusión educativa

A continuación consideraremos la segunda dimensión que se vincula a la concepción educativa de inclusión que contempla cuatro categorías de análisis que pueden dividirse en dos grupos. En el primer grupo se ubican dos categorías de carácter conceptual: alumnos destinatarios de educación inclusiva y caracterización de la inclusión. En el segundo grupo se ubican dos categorías vinculadas a la caracterización del centro educativo: identificación de las fortalezas y debilidades propias del centro educativo donde las docentes desarrollan sus prácticas.

Alumnos destinatarios del enfoque de educación inclusiva

En relación a la segunda categoría de análisis vinculada a quiénes son los **alumnos destinatarios** de un enfoque de educación inclusiva, algunas de las docentes consideran que son los niños con discapacidad o “capacidades diferentes”:

⁷Con E_MA se hace referencia a una cita textual extraída de la entrevista realizada a la maestra de apoyo itinerante.

“...y todos los niños que podamos, no sé... Cualquier niño con discapacidad es posible de ser incluido.” (E_M1º)

“Y bueno todas aquellas personas que tengan una capacidad diferente”. (E_MD)

Por su parte la maestra de apoyo refiere a que la inclusión debe contemplar a los niños que tienen ritmos diferentes:

“Bueno todos los niños que tienen, como decíamos un ritmo diferente.” (E_MA)

En otro caso, se considera que la inclusión debería darse en los casos que los niños que reciben tratamientos específico, promoviendo desde la escuela el aspecto social:

“la inclusión para mí debería darse en aquellos chicos que ya tienen digamos un tratamiento específico, y que la inclusión educativa la hacen, justamente para incluirlos dentro de lo que es más bien el margen educativo, social, y que puedan compartir ese otro espacio y contexto con otros niños...” (E_M2º)

Cabe señalar que también una maestra refirió a que en general la inclusión considera la carencia, pero que a su entender también debería considerar los casos cuando algo es bueno para que sea mejor:

“...siempre cuando hablamos de inclusión hablamos de la..., de lo menos. Cuando uno habla de inclusión habla de la carencia, de algo que es carente para algo que es mejor. Yo lo que propongo es que también se hable de la inclusión cuando una cosa es buena para que sea mejor.” (E_M1º)

Pasando ahora al análisis de las concepciones sobre los alumnos destinatarios de un enfoque de educación inclusiva, podemos señalar que existe cierta coincidencia entre las distintas ideas expuestas. En general se pone el énfasis en los niños con un “tratamiento específico”, con discapacidad, “capacidad diferente”, o ritmo diferente.

Se destaca además que la maestra de primero, introduce también la idea de que cuando “una cosa es buena, se trabaje para que sea mejor”. Aunque esta idea aparece con menor intensidad considero importante destacarla. Refiriéndose a esa expresión, la maestra propone que el enfoque de inclusión también considere los alumnos que se encuentren por encima del “rendimiento medio de un aula”. En cierta medida discute que la “inclusión” mayoritariamente se destine a la “carencia”, proponiendo que se brinde oportunidades diferenciadas a los alumnos que se destaquen.

En síntesis, podemos destacar que de acuerdo a los planteos de las maestras, se jerarquiza que los destinatarios de un enfoque de educación inclusiva son aquellos alumnos diferentes al alumno “medio” de las aulas.

En este punto también se aprecia una tensión con las premisas propuestas por la educación inclusiva, la cual queda restringida en las expresiones de las maestras a un grupo de alumnos, aquellos que presentan ritmos diferentes, y no para todo el alumnado.

Caracterización de inclusión

Pasaremos ahora a la descripción de cada categoría. Con respecto a la primera, definida como **caracterización de inclusión**, se identificaron varios comentarios que hicieron énfasis en distintos aspectos.

Por un lado la maestra de apoyo itinerante destacó lo siguiente:

“...tener todos la oportunidad para aprender y respetar los tiempos de todos, la situación de todos los alumnos. Porque también en esto tenemos algunos que pueden más, que pueden mucho más y se trabaja muy poco acerca de la sobredotación...” (E_MA)

Podemos ver como en este caso la inclusión es entendida como una oportunidad para que todos aprendan, así como también para que se respeten los tiempos de todos los alumnos.

Por otro lado, la maestra directora asocia la inclusión a personas con “capacidades diferentes”, tal como se puede ver en el siguiente comentario:

“Mira que he leído sobre ese tema y no lo tengo tan claro. Y yo creo que inclusión educativa es cuando la escuela puede dar respuesta a personas que tienen capacidades diferentes a las comunes digamos. Cuando la escuela de alguna manera puede dar respuesta a eso. Respuestas satisfactorias. ¿No? A todo nivel, y yo creo que en eso estamos fallando, en que no les damos a todo nivel. Les damos en lo que podemos y muchas veces de alguna manera es ensayo y error.” (E_MD)

Surge en esta apreciación la inclusión asociada a la consideración del papel de la escuela con respecto a las personas que tienen capacidades diferentes a las “comunes”. Así se entiende que la escuela debe de “dar respuestas satisfactorias a todo nivel”, dejando entrever que esta función no siempre se logra llevar a cabo.

Por otra parte, en el caso de la maestra de primer año surge en forma espontánea una tensión entre aceptar o no la inclusión, y el ser “discriminador”:

“...me lo he planteado bastante porque si decís que no sos discriminador... Y si decís que sí pensás hasta donde es una oportunidad, una oportunidad real para esos niños.” (E_M1°)

De acuerdo a su comentario, pone en cuestión si al aceptar la inclusión realmente constituya una oportunidad real para “esos niños”.

En el caso de la maestra de segundo, pone el acento en el aspecto social y que el tiempo en el centro educativo sea un tiempo de bienestar:

“yo creo que apunta...más a un aspecto social. Porque generalmente los maestros no contamos con las herramientas que necesitamos, ni la institución como para poder acompañar una inclusión que sea de otro tipo” (E_M2°)

“...creo que la mayoría de los maestros, al menos en mi caso, hacemos todo lo posible porque ese niño en primer lugar pase lo mejor posible, sea la escuela un tiempo de disfrute, más allá de los aprendizajes que el niño pase bien es lo principal.” (E_M2°)

En este caso la maestra entiende que las escuelas y los maestros no cuentan con las herramientas necesarias para acompañar inclusiones de otro tipo que no sean las sociales. En tal sentido, entiende que la inclusión de los niños y niñas se asocia a disfrutar del tiempo que estén en la escuela.

Con respecto al análisis de estas concepciones, se visualiza una clara diferencia entre la apreciación de la maestra de apoyo y el resto de las docentes. La maestra de apoyo, que proviene del área de educación especial, plantea en su discurso conocimiento sobre la perspectiva actual de la educación inclusiva que postula que todas las personas tengan la oportunidad de aprender, y que los distintos tiempos deben ser respetados.

El resto de las docentes, directora y maestras de aula, expresan tensiones en el modo de conceptualizar la inclusión, dejando entrever la idea que la inclusión es para aquellos que tienen “capacidades diferentes”. Se pone el acento en los aspectos sociales de la educación, y no en el aprendizaje académico. En tal sentido, “la oportunidad de aprender” para algunos alumnos quedaría relegada a un segundo plano, donde la institución educativa que tradicionalmente se presenta como el lugar privilegiado para la adquisición de aprendizajes académicos, no podría dar cuenta de esta función para todos los alumnos que concurren a la escuela.

Por otro lado, se puede afirmar, que la idea subyacente expresada por la directora y las docentes de aula, pone el énfasis en la inclusión como proceso de los alumnos portadores de una diferencia, y no de todo el alumnado tal como es propuesto en los enfoques de educación inclusiva.

Podemos decir que estas afirmaciones se encuentran en un paso intermedio entre la concepción de integración a las aulas, en donde se pone el acento en las fallas en la adaptación del “alumno diferente” a la dinámica de clase (siendo poco cuestionadas las posibilidades del centro educativo para dar respuestas satisfactorias para el aprendizaje de todos los alumnos), y el enfoque de educación inclusiva. Vale destacar en esta línea, que en algunos de los comentarios quedó esbozada la idea de que es la escuela que no logra dar respuestas satisfactorias a todos los alumnos, y que no se cuenta con las herramientas suficientes para lograr este proceso.

Fortalezas y debilidades de la institución

A continuación se analizarán la tercera y cuarta categorías, vinculadas a las **fortalezas** y **debilidades** de la institución para la inclusión de los alumnos con “dificultades de aprendizaje”.

En cuanto a las fortalezas, en un caso se destaca el tamaño de la escuela:

“...esta escuela es chica, es como ideal.” (E_M1º)

Por otro lado, varias maestras destacan aspectos vinculados al equipo docente, como ser la actitud de gran parte del colectivo docente hacia el trabajo con “esos alumnos”, la postura del equipo de dirección y los docentes de primer nivel.

“Y bueno la verdad que mis compañeros toman con mucho respeto el tema de la inclusión, el tema del trabajo con esos alumnos. La directora también. Ha participado la inspectora también en determinadas reuniones, ha dado lineamientos.” (E_M2º)

“Y bueno, la fortaleza creo que es la opción de la dirección, del equipo de dirección por abrir la escuela. El deseo de muchos maestros, que de pronto no es todo el colectivo docente, pero están ahí y están abriendo posibilidades.” (E_MA)

“... para mí la fortaleza del primer nivel son los docentes. Son docentes muy muy potentes.” Es una fortaleza muy importante y además tienen en algunos casos, en un primero y en un segundo maestros muy experientes.” (E_MD)

A parte de los aspectos mencionados, la maestra directora destaca como fortaleza el apoyo brindado por las familias:

“Otra fortaleza ya te digo, es que hay apoyo de, en las familias.” (E_MD)

Realizando un análisis global de las concepciones planteadas, podemos destacar que con respecto a las fortalezas identificadas por las maestras del centro educativo, se señalan tres aspectos. En primer lugar, la maestra de primero destaca el tamaño de la escuela, haciendo énfasis que al ser una escuela “chica” se pueden ver favorecidos los procesos de inclusión. Por otro lado, la maestra de segundo año y la maestra de apoyo, coinciden en plantear que en general, el equipo docente se posiciona desde un lugar de respeto hacia el trabajo con “esos alumnos”. Asimismo destacan que ese respeto trasciende a los docentes de aula, y que existe apoyo de la directora y de la inspectora. Por último, la directora pone énfasis en la formación y la experiencia de los docentes del primer nivel, así como también en el hecho de que existe apoyo por parte de las familias.

Como síntesis del análisis de las fortalezas, podemos ver que los planteos de las maestras hacen énfasis en distintos aspectos y que en principio no existe una coincidencia entre las mismas. Se visualizan como fortalezas: el tamaño de la escuela, la actitud de los maestros de aula y de la dirección, la formación y experiencia de los maestros de primer nivel y el apoyo brindado por parte de las familias.

Pasaremos ahora a la caracterización de las **debilidades** del centro educativo vinculadas a la inclusión.

Por su parte la maestra de apoyo destaca como debilidad de que no haya tantos maestros efectivos:

“No tenemos tantos maestros efectivos este año y bueno, ahí no es tan sencillo, no es tan sencillo.” (E_MA)

En los otros casos las maestras coinciden en que las debilidades se vinculan a la formación y experiencia de los maestros:

“No tenemos experiencia.” (E_M1°)

“...podríamos tener mayores herramientas de las que tenemos. Y a veces se escapa a la realidad de lo que uno quiere.” (E_M2°)

Vinculado a la idea anterior, la maestra directora expresa como debilidad el hecho de “manejarse a intuición”:

“Frente a una inclusión, en cualquier clase, pero en los grados inferiores, la escuela, yo veo que hay debilidad a nivel escuela. A nivel escuela, a nivel de docentes, empezando por mi digo yo no tengo formación para eso, entonces uno hace, se maneja, lo maneja a intuición el tema, que no es lo mejor, que no es lo mejor.” (E_MD)

Centrándonos ahora en el análisis de las **debilidades**, podemos afirmar que en cuanto a las debilidades identificadas por las maestras se visualiza una mayor coincidencia que con respecto a las fortalezas. Se identifican como debilidades, la falta de formación y experiencia en torno al tema, la falta de herramientas, la discrepancia existente entre la intención docente, y la realidad, así como el manejo intuitivo de la temática. Por otra parte la maestra de apoyo, entiende que la ausencia de maestros efectivos, oficia como una debilidad para el abordaje de los procesos de inclusión en el centro educativo.

En síntesis se puede afirmar que los maestros de aula y la dirección, visualizan como principal debilidad la falta de formación y experiencia de los recursos humanos disponibles.

5.1.3. Concepciones sobre enseñanza

Pasaremos ahora al análisis de la tercera dimensión, vinculada a la concepción sobre la enseñanza. En esta dimensión fueron definidas las categorías: caracterización de la enseñanza, rol del maestro y atención a la diversidad.

Caracterización de la enseñanza de los alumnos con DA

Comenzando con la primera categoría de análisis, definida como **caracterización de la enseñanza de** los alumnos con DA, por un lado las maestras expresaron que desarrollan una planificación única pero que presenta adaptaciones o distintos niveles:

“Hacer propuestas con distintos niveles, unos llegan más, otros llegan menos, la misma.”(E_M1°)

“No planifico particularmente para ellos. Trato de adaptarles la planificación diaria, que yo traigo para el grupo, y bueno en el momento ver de ir adaptándoles. A veces no es, no los hago cumplir toda la propuesta, es parte de la propuesta, selecciono qué.”(E_M2°)

Por otro lado, se destaca el hecho de conocer bien lo que pasa con el alumno, para definir tareas especiales vinculadas a lo que se encuentra trabajando el grupo:

“Hay que identificar bien qué es lo que les pasa y bueno ahí sí siempre tengo tareas especiales para ellos. ...dentro de lo mismo que estamos haciendo todos, ¿no?” (E_M1°)

Al consultarle a la maestra directora, expresa que no existe una propuesta sistematizada para los alumnos con DA, pero sí que en los espacios de sala docente se destina un tiempo para considerar la evolución de los casos:

“Propuesta formal, escrita, planificada, pensada, no lo hemos hecho. Pero si en las salas docentes siempre destinamos un tiempito justamente para ponernos al tanto de esos casos, de la evolución de esos casos, más que nada. (...) Ahora que estoy hablando contigo estoy pensando, si capaz tendría que profundizar en otros aspectos, pero viste cómo somos los maestros que vamos sobre la marcha.” (E_MD)

Considerando ahora el análisis de las concepciones planteadas, se puede destacar que ambas docentes de aula proponen una planificación común para todo el alumnado, la cual se adapta para los alumnos que puedan presentar dificultades. En el caso de la maestra de primero, plantea la posibilidad que existan distintos niveles de dificultad, donde algunos podrán realizar toda la tarea, y otros llegarán hasta donde puedan. Se deja entrever cierta flexibilidad en la planificación, de modo de contemplar las distintas posibilidades.

En el caso de la maestra de segundo, se propone algo similar, pero utiliza la adaptación de la propuesta llevada al grupo, seleccionando en el momento de plantear la tarea al grupo, que es lo que solicita que realicen los alumnos que presentan dificultades.

Por último se destaca el hecho de no contar con una propuesta formal a nivel institucional, pero si la asignación de un tiempo en los espacios colectivos docentes para intercambiar sobre algunos aspectos de los procesos educativos de dichos alumnos.

Caracterización del rol del maestro

Ahora bien, pasaremos a la segunda categoría de análisis. En relación al **rol del maestro** se destacan las siguientes apreciaciones:

“Y bueno atender a la diversidad, lo que nosotros le llamamos eso. Poder identificar cuál es la debilidad o cuál es la dificultad y trabajar por lo menos, lo que yo hago, una vez por día, sentarme específicamente, lo puedo hacer porque tengo 18 niños también.” (E_M1º)

“...debería ser un facilitador del aprendizaje para el niño.” “...lo que es con todos en realidad, no solamente con ellos.” “...lo que pasa que por ahí requiere de otros tiempos.”(E_M2º)

En relación a la caracterización del rol del maestro, las docentes expresan dos ideas claves:

- por un lado la *atención a la diversidad*, expresada como identificar cuál es la debilidad o dificultad de cada alumno y brindarle un tiempo específico para cada uno. Se destaca el hecho de que la cantidad de alumnos es menor al ratio presente en general (25), hecho que facilita esta posibilidad.
- Surge también la idea de *facilitador del aprendizaje*, función que se destaca para todos los alumnos. Este aspecto se encuentra transversalizado por la dimensión temporal, dejando entrever que para algunos casos requiere otro tiempo que es diferente.

Atención a la diversidad

Finalizando el capítulo del análisis de las concepciones docentes pasaremos a analizar la última categoría propuesta vinculada a la **atención a la diversidad**.

En el caso de la maestra de primero, vincula la atención a la diversidad trascendiendo a la discapacidad, y ocupándose de diversos “problemas”:

“Una cosa es el discurso y otra es lo real. ...conocemos gente que te habla si de la atención a la diversidad, que la diversidad, que no tiene por qué ser una discapacidad. Puede ser desde el problema de razas, problemas de otras nacionalidades, problemas de muchas cosas diversas, culturales, sí. Problemas físicos, problemas psicológicos, problemas de todo tipo. Porque nosotros formamos a la vida y obviamente esto es el reflejo de la sociedad...” (E_M1°)

La misma docente deja entrever que acuerda con la idea de atención a la diversidad, pero que existe una discrepancia entre su formación y el trabajo vinculado a esta línea que le ha implicado nuevos aprendizajes:

“Nosotros como docentes, yo, yo, voy a hablar de mí, no fui, no fui educada para educar en la diversidad, con los años de maestra que tengo. ¿ta? Es otra época, bueno entonces es todo un nuevo aprendizaje de todo y obviamente que estoy totalmente de acuerdo en que, en que debe hacerse.” (E_M1°)

Por su parte la maestra de segundo reconoce el concepto como amplio, valorando la diversidad de su clase, utilizándolo como una herramienta cotidiana:

“Atender la diversidad, implica atender todas las necesidades y justamente la diversidad en general en términos genéricos que se te pueden plantear a nivel del aula. Desde lo cultural de cada uno, que cada uno crea, desde las creencias, desde yo que sé... cómo está integrada la familia de cada uno. En mi clase tengo bastante diversidad, tratamos de manejarlo en cada tema, haciéndolos participar y escuchándolos a todos, y nunca

haciendo... tomar partido, ni que ellos lo tomen por ninguna posición ni postura, ni destacando más uno que otro. Tengo de todo.” (E_M2º)

La maestra de apoyo, destaca la atención a la diversidad como el respeto de los ritmos y el brindar estímulos adecuados a cada necesidad:

“Y bueno creo que es, este... el proceso por el cual se respeta los ritmos de todos los alumnos, y que se le proporcionan los estímulos adecuadas a esa necesidad.” (E_MA)

Otra idea planteada, se vincula a la implementación de la atención a la diversidad, que se entiende que es difícil de llevarla a cabo debido a los tiempos:

“A los maestros nos cuesta realizarla en realidad, nos cuesta. Yo no sé si es tanto falta de intención del maestro que creo que esta, creo que son los tiempos. No es tan fácil realizar la atención a la diversidad. Acá por ejemplo en esta escuela, planificaciones diferenciadas y ese tipo de cosas, tu no lo observas, eso no se observa.” (E_MD)

Ahora bien, analizando las distintas concepciones, se puede apreciar diferentes matices del concepto. Por un lado, la maestra de primero plantea estar de acuerdo, pero que existe una discrepancia entre el discurso y la situación concreta vinculada a la práctica docente. Trae el vocablo “problema” al referirse a los distintos tipos de diversidad posibles a encontrar en un aula. Asimismo deja en evidencia que hay una discrepancia entre la formación de magisterio recibida por ella, y la actual propuesta pedagógica.

La apreciación de la maestra de segundo, destaca el reconocimiento de la diversidad presente en su aula y la importancia que ella le asigna a respetar esta característica a la interna de su clase. Plantea además la pertinencia de tomar esta característica como una herramienta para trabajar distintos contenidos en su clase.

En las dos últimas apreciaciones, se destaca la vinculación con el aprendizaje. Aparece el concepto de ritmos, de respeto a esos ritmos, y de planificación diferenciada. Con respecto a la planificación diferenciada, la maestra directora plantea que no es una actividad sencilla, reconociendo que no logra plasmarse en las planificaciones docentes.

5.2. Análisis de las Estrategias educativas

A continuación se presenta la caracterización de las estrategias educativas identificadas por el centro educativo a nivel institucional y a nivel del aula.

5.2.1. Estrategias institucionales

A continuación se caracterizan y analizan las estrategias institucionales propuestas por el centro en el trabajo con alumnos que presentan dificultades de aprendizaje. Para ello se considerarán dos categorías: caracterización de estrategias institucionales y rol de la maestra de apoyo.

Caracterización de las estrategias

Con respecto a la caracterización de las estrategias institucionales, una de las estrategias identificadas por la directora se vincula al **intercambio docente** que se realiza en el espacio de las salas docentes:

“A mí me gusta saber cómo van evolucionando ese tipo de niños. Y bueno eso sí, le destinamos un tiempo en la sala docente.” (E_MD)

También vinculado al trabajo de las salas docentes, la directora identifica algunos contenidos de aprendizaje que ha sido necesario considerar en forma general, pero también específicamente para los niños que tiene otro ritmo de aprendizaje:

“...incluso de primero a tercero, lo que estuvimos viendo, cómo trabajar el número racional específicamente eso en esas clases, pero no porque no sabemos trabajar en esas clases. No justamente, por eso, por los niños que tienen otro ritmo de aprendizaje, como podemos ayudar y todo lo demás.” (E_MD)

“En cuanto a escritura sí, en sala hemos hablado de criterios de corrección sobre todo en escritura. Cómo tener criterios comunes, pensando siempre que el niño que está en primero y en el niño que está en segundo, se encuentra con otro docente que corrige diferente. Entonces hicimos como un código de corrección que eso se respeta a nivel escuela.” (E_MD)

Por otro lado, al consultarle a las docentes de aula sobre las estrategias institucionales, se alude a la figura de la inspectora en su función de brindar orientaciones y lineamientos, así como en la participación de reuniones con familias y técnicos:

“Lineamientos siempre están presentes, la inspectora la verdad es que cada vez que se la llama ella viene, te orienta en lo que pueda, te sugiere que venga la maestra itinerante a la escuela, la maestra de apoyo la llama, es como que está, está pendiente. Y si se le solicita que vamos a tener una entrevista con los padres o con un equipo determinado, que atiende a determinado niño, ella también participa.” (E_M2)

“...cuando te visita el inspector se conversa eso, se conversa, en general se conversa para ver cómo se va a hacer para lograr y se pone objetivos específicos. Yo por ejemplo pongo objetivos cortos, a corto plazo.” (E_M1)

Otra estrategia identificada, se vincula a la orientación brindada por el director al inicio del año, y a la coordinación con la maestra de apoyo:

“Pero sí, en general lo que hacemos es este..., el director siempre a principio de año se va interiorizando de lo que es la clase, y vos le planteas ahí. En esta escuela por ejemplo que hay una maestra de apoyo, también trabajamos con ella.” (E_M1)

Centrándonos ahora en el análisis de las estrategias institucionales para la atención educativa de los alumnos que presentan DA, se puede decir que principalmente se vinculan a las coordinaciones entre el equipo docente en distintos espacios: sala docente, inicio del año, reuniones con familias y técnicos que trabajan con los niños.

La directora destaca las coordinaciones realizadas en el espacio de “sala docente”, en el cual se describe el abordaje de temáticas curriculares, cómo ser el tratamiento de número racional y los criterios de corrección a nivel de la escritura, contando con un tiempo para el tratamiento particular de dichos contenidos con los alumnos que presentan “otro ritmo de aprendizaje”.

Por otro lado, las maestras de clase no identifican lo expresado por la directora como una estrategia institucional, sino que sus señalamientos hacen énfasis en otros aspectos. La maestra de segundo año plantea que existen lineamientos para el trabajo, destacando el rol de la inspectora en el acompañamiento del trabajo con los alumnos que presenten “dificultades”. Surge como una estrategia, el trabajo de la maestra de apoyo. La maestra de primer año, también reconoce el rol del inspector, así como también el papel de la dirección, quien a comienzos de año se acerca a las clases para conversar sobre la situación de los alumnos. Asimismo plantea también como una estrategia el trabajo con la maestra de apoyo.

Rol de la maestra de apoyo itinerante

Esto nos da lugar para pasar a considerar la segunda categoría definida para las estrategias institucionales es el **rol de la maestra de apoyo itinerante**.

En primer lugar se destaca el hecho de la importancia del trabajo con el primer nivel, por ser el primer tiempo de escolarización, y que será determinante en todo lo demás:

“Nosotros entramos con la orientación de darle prioridad a primero y segundo, la orientación nos llega de la inspección. Pero también es fundamental darle la intervención en esa etapa temprana, el primer tiempo de escolarización para ellos, porque eso es lo que determina todo lo demás.” (E_MA)

Asimismo se concibe como parte del rol, la potenciación de los procesos de inclusión:

“En la escuela lo que hacemos, lo que por lo menos yo he pretendido es potenciar estos procesos de inclusión, en el respeto del maestro, y de la situación del niño posibilitando también que los padres no vivan esta situación, como una situación de discriminación.” (EM_A)

De los extractos presentados surgen dos ideas claves en la línea de caracterizar el rol de la maestra de apoyo como una de las estrategias institucionales. Por un lado la decisión de priorizar el primer nivel, como etapa clave en el ciclo escolar.

Por otro lado la “potenciación de los procesos de inclusión”, en la cual se consideran tres actores: maestro, niño y familia. En este sentido se entiende que desde ese rol, a la hora de considerar la situación de un determinado niño o niña se destinará espacios de trabajo para implementar acciones dirigidas a cada uno de esos actores.

Con respecto al trabajo con los niños la maestra de apoyo itinerante destaca la combinación de instancias de trabajo en el aula y de instancias de atención personalizada:

“Hacemos como dos instancias. Una es de acercamiento, de sensibilización y de trabajo en el aula, de compartir. Y que ellos vean que tienen otro maestro, una maestra que viene a compartir con ellos y que los anima bueno, a cada día aprender más y a mejorar. (...) Y en un segundo momento, los invitamos a que puedan venir y trabajar en forma personalizada porque a veces la situación lo requiere.”(E_MA)

Por otro lado, se destaca la importancia del trabajo en pequeños grupos, enfatizando en la colaboración:

“En cierto momento tenemos que vernos los dos, o esos tres, porque hay veces que podemos venir en grupito ¿verdad? Porque el trabajo colaborativo es la herramienta de la inclusión, necesitamos ese trabajo, es muy importante poder hacerlo. Pero también hay alguna instancia que vamos a necesitar de personalización.” (E_MA)

Surgen en estas ideas, dos aspectos importantes en lo que refiere al trabajo que la maestra de apoyo se plantea con los niños. En primer lugar sobre las modalidades de atención, planteando dos instancias en el trabajo, una en el aula con el grupo de clase, y otra instancia personalizada de trabajo individual. La maestra señala el lugar del alumno que presenta DA, como un lugar de posibilidad, resaltando la importancia del rol del maestro como quien les anima a “aprender más y mejorar”. El trabajo individual o en pequeños grupos surge en la línea de un trabajo más “personalizado”, valorando como importante el hecho de que los alumnos con DA cuenten con esas instancias, pero destacando la idea de colaboración como herramienta de la inclusión.

En cuanto a la función que cumple la maestra de apoyo se destaca en primer lugar la de detección de las “necesidades especiales o de apoyo”, la realización de estudios pedagógicos, y la realización de las adaptaciones curriculares en forma conjunta con el maestro:

“Bueno es realizar la detección de las necesidades especiales o de apoyo que puedan existir. Hacer esa detección, ver con un estudio pedagógico cuál es el nivel del niño, en que situación de aprendizaje está en relación al año que cursa, establecer las derivaciones... (...) Y bueno después en el trabajo de aula, con la maestra, ir revisando un poco cuál es la propuesta curricular para esa situación, qué podemos hacer más viable, como vamos a hacer una adaptación curricular...”. (EM_A)

Desde el lugar del maestro de aula, se describe la función del maestro de apoyo como el conocimiento de los alumnos que requieren mayor atención, así como el brindar lineamientos a los maestros de clase:

“Y pasa por los grupos. La idea es conocer aquellos chicos que requieren mayor atención y mayor apoyo en determinadas áreas o en general. Y bueno darle lineamientos al docente sobre, por dónde ir con ese niño.” (E_M2)

Por otro lado, desde la dirección se reconoce como una fortaleza la formación de la maestra de apoyo, pero se entiende que la escuela requiere más tiempo que el que se le brinda en la actualidad:

“...nosotros estamos muy contentos con la maestra de apoyo en el sentido que es una persona muy solícita, bueno de la formación ni hablemos, porque no podemos decir nada. El tema son los tiempos, ella no cuenta con los tiempos que debería contar para destinarle a la escuela. Entonces ella viene a requerimiento, yo preciso algo, la llamo y la tengo en seguidita. Y siempre me aporta un montón de cosas. En cuanto a todo eso no tenemos ninguna queja. Sí, que es independiente a ella, es un poco los tiempos.” (EM_D)

En cuanto al análisis de los comentarios expresados con respecto a la función de la maestra de apoyo, se aprecian coincidencias entre lo expresado por la propia docente, y la maestra de clase. La principal función se vincula a la detección de “necesidades especiales o de apoyo” que puedan presentar algunos alumnos, y trabajar con el maestro sobre la propuesta curricular, y las posibles adaptaciones curriculares.

Cabe señalar que surge una tensión entre las necesidades de apoyo presentadas por la escuela, y la carga horaria establecida para la maestra de apoyo itinerante. Se plantea como una debilidad, que la carga horaria es menor a la necesitada por la institución.

5.2.2. Estrategias a nivel de aula

Ahora bien, pasaremos al análisis de la segunda dimensión definida como **estrategias a nivel de aula**. Para su análisis fueron definidas cinco categorías: caracterización de las estrategias, recursos pedagógicos, adaptaciones, estrategias de colaboración ente pares y evaluación.

Caracterización de las estrategias de aula

Seguidamente comenzaremos la caracterización de las estrategias para luego centrarnos en el análisis de las mismas.

Una de las primeras estrategias identificadas por las docentes tiene que ver con la atención individualizada y el trabajo con las familias. En este sentido la maestra de primer año expresó lo siguiente:

“La atención individualizada ni que hablar. Un buen diagnóstico, eso. Después la inclusión de la familia en el reconocimiento del problema, que no lo traten como que fuera..., no no, esto es un problema que hay que trabajarlo y hay que tratar de superarlo. Y después la atención individualizada es fundamental, en este nivel estoy hablando. Digo en todos los niveles pero en este nivel mucho más.” (EM_1)

Surge con fuerza la idea de que los alumnos con DA requieren en algún momento del tiempo pedagógico, la organización de tiempos de atención individuales en el aula.

Por otro lado la maestra entiende como clave que la familia debe reconocer y aceptar las dificultades que presenta su hijo/a, visualizar el “problema”, que a su vez requiere su compromiso y participación activa para su superación.

La maestra expresa también la importancia de contar con un buen diagnóstico.

Por su parte la maestra de segundo destaca la importancia de conocer en que se destaca cada niño, y que esa cualidad sea potenciada en la participación en el aula. Este aspecto es expresado de la siguiente forma:

“Y bueno trato de a ellos ir integrándolos, en lo que ellos mayormente se pueden destacar. Este, obviamente previo a esto, fueron estrategias que he ido buscando, y que bueno, me han ido dando la pauta de en qué lugar ellos más o menos, yo los puedo hacer participar y se pueden destacar más. Sobre todo para evitar un tema de frustraciones.” (E_M2)

Esta estrategia puede ser vinculada al reconocimiento de la diversidad existente en el aula, y a una cualidad del docente de prestar atención a cada alumno para destacar cuál es su habilidad y potenciarla, en pro de lograr una participación en el aula, y atender los aspectos emocionales.

Por otra parte también la maestra de segundo año, así como también la maestra de apoyo destaca la importancia de utilizar soportes visuales en el trabajo con los alumnos con DA. Esta idea se puede ejemplificar en las siguientes apreciaciones:

“...utilizan soportes visuales, de imágenes, que bueno que se les puedan facilitar. Si es un cuento, ellos se manejan mucho con las imágenes que ven. Y si es un trabajo que yo le hago, por lo general yo también recorro mucho a las imágenes para facilitarle la comprensión del tema.” (E_M2)

“Y después bueno todo el material bueno..., que a veces se usa de fotocopia... (...) Y donde hay mucho material con estímulo visual. Yo hago, todo tiene que tener una imagen para el niño.” (E_MA)

Los soportes visuales son entendidos por las docentes como facilitadores de la comprensión textual para los niños. Los mismos, vendrían a ocupar un rol sustituto de los textos escritos, que en ocasiones pueden resultar menos accesibles en la codificación, así como también actuar como obstáculos en la comprensión.

En otro caso, una de las maestras apela al registro escrito de algunas situaciones de la clase, utilizado como indicadores para contemplar en su planificación:

“...soy de también sacar observaciones y registrar por ahí, más o menos 3 o 4 recorridos que hayan hecho y tenerlo registrado porque por ahí es lo que me da después la pauta para seguir a mí.” (E_M2)

El registro escrito de las situaciones de aula es tomado como antecedente para la organización del plan de trabajo. Es interesante considerar que se registra más de un

recorrido, hecho que puede ser considerado como un factor positivo a la hora de organizar la atención a la diversidad.

Recursos Pedagógicos

Con respecto a la segunda categoría de análisis para las estrategias en el aula, definida como los **recursos pedagógicos**, las maestras entienden como importante la utilización de recursos diversificados tanto en relación a métodos de enseñanza como de materiales didácticos:

“Todo lo que tengas a tu alcance lo usas. Es decir, no me gusta que te digan, bueno vos tenés que usar tal mét..., en primero sobre todo que hay métodos distintos, que adhieren a distintas escuelas de enseñanza de la escritura y de la lectura. No, acá se usa todo lo que se tenga a su alcance. (...) Si necesitas usar lo global o lo específico, letra por letra o la globalidad, el texto. Es decir, todo, la XO, los libros todo.” (E_M1)

“Recursos, trato de utilizar todos los que puedo. El pizarrón... (...) Papelógrafos, carteleras que las construyen ellos mismos. (...) Después este..., bueno juegos, usamos mucho. Por ejemplo yo uso mucho el libro, hay un libro el Prolee...” (E_M2)

Por su parte la maestra de apoyo, coincide con la estrategia de utilización de recursos diversificados, pero destaca la importancia del trabajo con material concreto:

“Mira nosotros utilizamos, yo por lo menos utilizo mucho material concreto que traigo el que puedo ¿no? Qué bueno que son así como diríamos palitos, chapitas, cosas para el conteo. Bueno fichas que las uso muchísimo, cantidad de abecedarios con mucho color, grandes, de tal manera que el niño se sienta feliz de construir palabras, de poder hacer la lectura, de poder manipular.” (E_MA)

En este punto, se puede plantear que las maestras coinciden en la importancia de utilizar todos los recursos posibles que estén al alcance. Se destacan algunos recursos más cotidianos, como el pizarrón, la XO, libros, carteleras, juegos. También una de las maestras enfatiza el hecho de poder combinar diferentes metodologías para la enseñanza de la lectura y escritura, no seleccionando una sola. Este hecho se puede relacionar con la contemplación de distintas modalidades de aprendizaje de los alumnos.

Cabe señalar el hecho de que la maestra de apoyo itinerante destaca la importancia de emplear material concreto, en algunos casos colorido, que permita a los niños la manipulación.

Adaptaciones

Ahora bien, a continuación pasaremos a considerar la tercera categoría definida como **adaptaciones**. Al consultarles a las maestras sobre la realización de adaptaciones por un lado surgió el tipo de adaptaciones, vinculadas principalmente al acceso a la propuesta curricular:

“Y bueno las de acceso al currículo, hacemos ese tipo porque bueno es lo que el maestro más le preocupa” (E_MA)

Se destaca que no es un proceso fácil, ya que requiere conocer bien al alumno e implica revisar los tiempos que en un principio propone el maestro a sus alumnos, reconociendo que existen diferencias entre estos y los tiempos de los alumnos:

“Si al principio me fue difícil. Porque primero era el tema de conocer bien por dónde ir, cómo hacer, encontrarme yo con los tiempos de ellos, y este... fue medio frustrante creo, tanto para ella por ejemplo, cómo para mí, porque en realidad yo me iba pensando ¿qué hago?” (E_M2)

En la misma línea de cómo se produce el proceso de realizar las adaptaciones, la maestra de apoyo expresa el hecho de que a los maestros de aula les lleva tiempo entender que es la adaptación, que va más allá del “trabajito”:

“Y bueno al principio lleva tiempo porque a veces dice la maestra “no pero yo lo que quería, era el trabajo para hacer con el niño...” cuesta un poquito al principio darse cuenta que es más que el trabajito. Es más que eso. Y bueno, pero es un camino que vamos haciendo y que está bueno.” (E_MA)

Surge en este punto cierta tensión de cuál es la demanda de la maestra de aula, y el rol de la maestra de apoyo en relación a las “adaptaciones”. Pareciera que en algunos casos no hay una concepción compartida de la “adaptación”, y que es entendida de diferentes formas.

Otro aspecto importante, se vincula al tiempo de trabajo que implica para el maestro, así como la opción entre tener planificaciones diferenciadas o una planificación para el grupo en general con posibilidad de ser adaptada. En tal sentido fue expresado el siguiente comentario:

“...tampoco cuento con el tiempo en mi casa como para decir, me encantaría planificar también, pero no puedo. Entonces bueno ta, traía lo diario y ahí iba viendo, a veces le armaba palabras, y bueno, que estábamos manejando, entonces yo que sé, se las desarmaba por sílabas y la idea era que ella pudiera armarlas, íbamos como medio ahí medio

tocando. Y bueno y ahora ya directamente lo que hacemos en la clase se adapta a ella.” (E_M2)

En otro caso, a parte de la adaptación escrita, se considera la adaptación de la dinámica de trabajo, la cual surge como modalidad privilegiada el trabajo “mano a mano” mientras el grupo realiza otra tarea:

“Se hacen adaptaciones escritas, escritas, y también mucho es el trabajo visto, la adaptación es cuando el compañero está, los compañeros están haciendo alguna tarea y vos trabajas mano a mano ahí.” (E_M1)

Surge entonces la atención individualizada como una de las estrategias relacionadas con la adaptación de la enseñanza.

Estrategias de colaboración entre pares

Continuando con el apartado de estrategias de aula, pasaremos a la caracterización de la cuarta categoría definida como **estrategias de colaboración entre pares**.

En primer lugar las maestras entienden que el trabajo colaborativo entre pares posibilita la conformación de grupos integrados por alumnos que tengan distintos niveles de rendimiento, destacando el papel del par como motivador y que en algunos casos “enseña más que el maestro”:

“Esta bueno porque si el maestro es..., sino pone para decirlo, para que me entiendan todos los buenos alumnos juntos si vos mechas ¿eh? O sentas en este caso se sientan de mesitas de a cuatro, si vos mezclas eso, bueno siempre va a haber alguno que tenga más fortaleza que el otro en un área. Entonces bueno se van viendo y ellos se motivan montones. Mucho, el compañero, el compañero hay veces que enseña más que el maestro.” (E_M1)

“Si el trabajo en grupo con pares en primer lugar. Porque ellos utilizan mucho como soporte al compañero, lo que el compañero hace desde el cuaderno hasta lo que dice.” (E_M2)

En otro caso la maestra de apoyo destaca el trabajo colaborativo desde el lugar de la tutoría de pares:

“El trabajo participativo en clase para mí es fundamental. La tutoría de pares, es fantástico para los niños en esa situación. Creo que para todos los grupos, y para cada grupo es fundamental el uso de esa herramienta.” (E_MA)

Por otro lado se entiende que el trabajo colectivo, con la guía del docente, brinda posibilidades para que el grupo pueda conocer las estrategias utilizadas por todos los compañeros:

“Cuando estoy trabajando un contenido que bueno, que requiere mucho machaque, que todavía hay mucha dificultad, que se yo, generalmente hago la corrección colectiva en el pizarrón, más que nada para hacer una puesta en común de bueno cuales son las estrategias que utiliza cada uno.” (E_M2)

Con respecto al análisis, existe coincidencia entre todas las maestras sobre el empleo y las posibilidades que ofrecen las estrategias de colaboración entre pares.

Evaluación

Pasaremos ahora al análisis de la cuarta categoría, **evaluación de los alumnos con DA.**

Al respecto es entendida por la maestra de apoyo, como revisión del proceso de cada alumno en donde se hace partícipe a cada niño:

“... es una revisión de su propio proceso, ¿no? Que el mismo pueda verbalizar y que pueda expresar cómo se siente y que va logrando, que le falta por lograr. Digo para mi es fundamental. Y eso yo se lo pregunto a un niño de nivel inicial, cómo se lo pregunto a un niño que sale de 6°.” (E_MA)

Vinculado a la revisión de proceso, se enfatiza en la importancia de que cada caso se considere en forma particular, contemplando los objetivos propuestos para el mismo, más allá de contar con objetivos generales para el grupo.

“En base a los objetivos que te propusiste. (...) No todos los niños tienen dificultades en todas las áreas, a menos que sea un trastorno general del desarrollo ¿me entendés? Pero si no hay niños que no tienen problemas ni de oralidad, ni de lectura, ni de eh..., y tienen problemas no se..., en matemáticas. Para las demás áreas es una cosa general cómo para todos y para ésta de acuerdo a lo que te propusiste.” (E_M1)

“En realidad es particular. Un poco en cada caso es particular, no solamente de ellos. (...) Y ver, y bueno y cuales son más allá del objetivo que vos tengas propuesto, de los logros que vos esperes para este año en cuanto al grupo, para poder digamos para hacer el pase de grado, hay que tener en cuenta todas las características.” (EM_2)

Asimismo, se considera importante el hecho de analizar la etapa del desarrollo, y los logros de cada alumno en base a sus capacidades:

“Este, bueno si ese niño está dando lo mejor que puede, si está haciendo todo su esfuerzo, si has buscado todas las estrategias, y bueno y él ha obtenido logros en cuanto a sus capacidades y sus, yo que sé, su etapa de desarrollo en este momento, y bueno por ahí no es lo mismo, es mucho menos que lo que el otro está dando, y el otro puede dar. Eso es particular en cada caso.”(EM_2)

Por otro lado, desde el lugar del maestro de apoyo itinerante, la evaluación constituye una instancia de trabajo con los maestros de clase:

“Y también es un sentarse con el otro a pensar, y elaborar ¿sí? Y en el carné está presente está presente esta situación de que bueno, “pero es un regular bueno”, o “le voy a poner un bueno regular”. Pero a ver, “lo vamos a poner pero lo vamos a valorar desde el concepto”. Porque ese niño está haciendo un esfuerzo, está haciendo un trabajo, y bueno así lo vamos viendo eso.” (E_MA)

Del análisis de los comentarios de las docentes podemos ver como en la evaluación para los alumnos con DA, existe cierto margen de flexibilidad, considerando los procesos particulares más allá de los objetivos propuestos para la clase en general. Surge la idea de plantear objetivos para cada alumno, y que la evaluación se realice en base a esa adaptación.

Por otro lado, desde el lugar de la maestra de apoyo se trae la tensión vivenciada por los maestros a la hora de elaborar los carnés, donde queda expuesta la discrepancia de la calificación requerida por dicho documento, y la voluntad de las docentes de expresar los procesos en forma particular. Para la maestra de apoyo, una de las formas de resolver esa tensión es a través de la elaboración del concepto en donde se valore el trabajo de ese niño o niña.

5.2.3. Participación de la familia

Ahora bien, finalizando el apartado de estrategias, pasaremos ahora a la consideración de la tercera dimensión definida como participación de la familia. Para ello fueron definidas tres categorías de análisis: caracterización relación maestro-familia, participación de la familia en el proceso de aprendizaje, y participación deseable por el maestro.

Caracterización de la relación maestro-familia

Comenzaremos con la primera categoría vinculada a la caracterización de la relación maestra – familias en la escuela donde se realizó el estudio.

A la hora de caracterizar esta relación, las maestras se refirieron a distintos aspectos. Una de las maestras destaca la importancia de conocer las situaciones familiares, para lo cual apela a realizar entrevistas con cada familia, al comienzo y al final del año, en este último caso a modo de evaluación:

“Al principio del año hago entrevistas con todos los padres de mis alumnos, con todos. Buenos, malos, más o menos, no importa con todos. Conocer las situaciones familiares, conocer esto, después me vinculo a través de un cuaderno de comunicados que es diario. (...) Y después a fin de año hago una evaluación de cierre, con todos también.” (EM_1)

Se jerarquiza además el hecho de vincularse en forma diaria a través de un cuaderno de comunicados. Podemos considerar esta modalidad, tanto la utilización de los recursos de las entrevistas, como estrategias sistematizadas que favorecen el conocimiento y el flujo de comunicación.

La misma docente, enfatiza la importancia de hacer ver a los padres la importancia de trabajar en forma conjunta:

“...yo en general trato de que nos veamos cómo un equipo de trabajo. O sea no estoy ni yo en contra de los padres, ni los padres en contra mío, ¿entendes? O sea, si podemos lograr eso está bárbaro.” (EM_1)

Por otro lado, otra de las maestras describe la relación con los padres de los alumnos con DA como las relaciones que le presentan “mayor dificultad”, ponderando el hecho de que al carecer de herramientas para el trabajo con los alumnos con D.A, se produce desde su punto de vista una tensión en el vínculo con esas familias:

“Por ahí es con los padres que uno tiene mayor dificultad, en cuanto a vínculo. Porque a veces es, es muy delicada la situación cómo para poder hablarla, como para poder manejarla, como para que el otro entienda, como para llegar acuerdos, porque por ahí es donde uno, uno más se preocupa, y menos.... Es cómo te decía menos herramientas contás”. (EM_2)

La maestra de apoyo caracteriza a la relación como “buenos vínculos”, asociados a una “relación de escucha y comprensión”, en donde lo central es viabilizar lo necesario para que el niño avance:

“...tengo muy buenos vínculos. Buenos vínculos porque digo estamos en esa, en esa relación de, de escuchar, de comprender, de tratar de viabilizar lo que, lo que sea necesario para que ese niño avance. Y yo creo que el padre que ve un interés auténtico, de alguna manera eso lo conquista porque, porque ve que se quiere hacer bien por él.” (EM_A)

Al considerar la caracterización de la relación en forma global, se puede apreciar que la relación de los maestros con las familias varía caso a caso, pero en términos generales puede visualizarse por las docentes como una variable importante en el trabajo del aula, para la cual se despliegan diferentes estrategias. En tal sentido, se busca lograr que esta relación se plasme en términos de “equipo”, “escucha y comprensión”, aunque no en todos los casos se viabiliza. Surge en ese caso, el reconocimiento de que no siempre los docentes cuentan con las herramientas para el trabajo con alumnos con DA, y esto puede afectar el vínculo con los padres de los alumnos.

Participación de la familia

En cuanto a la caracterización de la participación de la familia en el proceso de aprendizaje en dos casos, las docentes entienden que se dan diversidad de situaciones:

“Digo hay de todo. Hay quién bueno, ves que da todo y lo ves en la evolución del niño. Y bueno está esto otro de que bueno, que de pronto desinterés total.” (EM_A)

“Y bueno, hay de todo. Hay gente que no acepta, no acepta, cree que está de vivo, ese tipo de cosas, y no acepta que su hijo tiene un problema, y por lo tanto no lo ayuda y se pone en su contra.” (EM_1)

En estas expresiones se manifiesta el hecho de que no se puede dar cuenta en términos generales de este proceso, sino que queda transversalizado por las características particulares que presente la familia al respecto de la situación del hijo/a, pasando por una diversidad de situaciones: quién “da todo”, “desinterés total”, “gente que no acepta”.

Sin embargo, frente al llamado de los padres de una de las docentes, se observa una respuesta positiva:

“Bueno, los padres ya te digo, han venido a todas las cosas que yo los he llamado. A las reuniones, a las entrevistas personales. Un padre que se le hizo la sugerencia de llevar a su hijo al fonoaudiólogo, que lo había abandonado, que es este niño que tiene problemas, y otros dos niños que si bien no tienen tanto, pero también han respondido los han llevado.”(EM_1)

Es importante señalar que la maestra destaca que en general ante sus sugerencias de consultas a especialistas fuera del ámbito escolar, en general las familias aceptan lo que se les plantea y llevan a cabo las solicitudes.

Por otro lado, se entiende la participación como un “proceso”, en el que los padres en ocasiones necesitan apoyo:

“Y es un proceso... (...)...ya te estoy hablando desde un niño que no tiene ninguna dificultad, el poder acompañar a tu hijo en todos los procesos de su vida, es un aprendizaje también. Ni que hablar con los chicos que tienen mayores dificultades, para el padre también es un proceso de aprendizaje. Entonces este, muchas veces el maestro quiere un apoyo del hogar que por ahí él es el padre que está necesitando mayor apoyo.” (EM_2)

Es interesante que la participación sea entendida como proceso, ya que ubica la posibilidad de diálogo, y realizar orientaciones en el sentido de la colaboración familia-escuela.

Participación de la familia esperada por los docentes

Resulta interesante luego de desarrollar la caracterización de la participación real, pasar a considerar cuál sería la participación esperada por los docentes.

En tal sentido se entiende la participación de la familia esperada como el “respeto por los tiempos del niño” y “darle apoyos que necesita”:

“Para mí es un respeto por los tiempos de ese niño y darle los apoyos que verdaderamente necesita.” (EM_A)

Con respecto a los “apoyos”, la maestra entiende importante el facilitar instancias de ejercitación sostenidas en el tiempo:

“Y bueno, se espera justamente la participación, y que puedan facilitarle las instancias de ejercitación, de trabajo sostenido, no un día sí, cinco no, cuando me parece.” (EM_A)

Por otro lado surge como un aspecto importante, el brindar apoyo a esos padres, “educando a los padres”, ya que se entiende que no tienen por qué saber cómo brindar el apoyo:

“...hay que trabajar sobre la gente, sobre los padres. Bien, desde un buen lugar, tampoco yo que sé, no todo el mundo tiene porque saber todo. Explicando, fundamentando, mostrando, educando a los padres.” (EM_1)

Asimismo, una de las maestras hace hincapié en mantener una “distancia óptima” refiriéndose que en la escuela las decisiones son tomadas por el cuerpo docente, y que los

padres deciden “hasta ahí”, aunque en los casos que hay que encarar alguna dificultad se necesita estar junto a los padres:

“Bueno yo creo que las familias tienen que, tenemos que tener como una distancia óptima. Dentro del local escolar, las decisiones las toma la maestra. La directora primero, la maestra en su clase, el cuerpo docente en general. O sea que el padre tiene decisiones hasta ahí. Ahora a la hora de encarar una dificultad bueno ahí sí tenemos que estar juntos, porque sino es imposible.”(EM_1)

Por otro lado surge el reconocimiento de que para las familias puede ser difícil encontrar los tiempos requeridos para el apoyo de sus hijos, ya que tienen que realizar otras actividades cotidianas como ser el trabajo:

“...los padres por lo general están en otra, porque el padre tiene que salir a trabajar y tienen los tiempos que tienen todos los padres. Capaz que quisieran contar con mayor tiempo pero no lo tienen.”(EM_2)

Surge en esta expresión una actitud empática por parte de la docente, que entiende que la realidad familiar trasciende la escolaridad de los hijos. Este aspecto surge como un indicador de la realidad, que desde este estudio se entiende que debe ser contemplado a la hora de diseñar estrategias de trabajo con las familias de los alumnos.

5.3. Análisis de las observaciones de aula

Luego de realizar las entrevistas con las maestras, se acordó realizar una observación de la dinámica de aula en cada una de las clases. En el presente apartado se presentan los aportes obtenidos de las observaciones de aula. .

Las observaciones fueron realizadas en el mes de octubre del 2014, y tuvieron una duración aproximada de una hora y media, acordándose previamente el día con las maestras y la directora.

Para la realización de las observaciones, se eligió la ubicación espacial al final del salón, quedando la mayoría del tiempo a espaldas de los alumnos, de modo de disminuir la interferencia en la dinámica de la clase. El registro fue realizado en base a notas de lo acontecido en el cuaderno de campo. El análisis de las notas, tal como se expresó en el capítulo metodológico, se realizó en base a las pautas propuestas por Parrilla (1996) explicitadas en el capítulo metodológico.

En las páginas sucesivas, se presenta la información extraída del análisis de las observaciones. El apartado 5.3.1 refiere al análisis de la estructura social de ambas aulas; el apartado 5.3.2, comprende el análisis de la estructura organizativa.⁸ Para cada apartado se extrajeron algunos pasajes de las observaciones, de modo de ejemplificar la información obtenida.

⁸ Se adjuntan como apéndices las notas de campo y el análisis global de las observaciones realizado

5.3.1. Análisis de las estructuras organizativas

	Primer año	Segundo año
Formas de organización	Se llevan a cabo 7 estructuras organizativas. Las mismas presentan variaciones de una a otra.	Se desarrollan 5 estructuras organizativas, que presentan dinamismo.
Tipo de interacciones	Predominan las interacciones alumnos-maestra. La maestra comienza la interacción en la mayoría de las oportunidades.	Aunque se observa un predominio de las interacciones alumnos-maestra, las mismas presentan carácter bidireccional.
Comunicación y participación	Se observa que la maestra adopta un estilo directivo con su clase. La comunicación entre la maestra y los alumnos se produce principalmente para la interacción académica. Se observa que la comunicación es escasa pero se da en forma fluida.	Existen mayores intercambios entre los alumnos. Los alumnos participan en la explicación de la tarea, y en el desarrollo de la misma, con la supervisión de la maestra.
Procesos de diferenciación	Todos los alumnos participan de la misma estructura organizativa, apreciándose adaptaciones de tareas para alumnos que lo requieran.	Todos los alumnos participan de la misma estructura organizativa. La maestra estimula la participación de todos e interviene cuando un alumno requiere apoyo para continuar.
Agrupamientos	Los alumnos se agrupan por parejas pero trabajan en forma individual.	Los alumnos se agrupan por parejas en sus bancos. La actividad central involucra a todos los integrantes de la clase, por lo que se dan multiplicidad de interacciones entre los niños y con la maestra.
Espacio	Se aprecian variaciones en la distribución y uso del espacio. En esas variaciones se ven posibilitadas distintas formas de interacción entre la maestra y el grupo global.	El aula presenta una distribución del mobiliario tradicional. Se destacan desplazamientos de la docente por distintos sectores del aula durante el desarrollo de la observación.
Tiempo	Se observa una distribución balanceada del tiempo entre las estructuras identificadas.	La mayor parte del tiempo es empleada en una tarea académica, pero la misma ofrece diversas posibilidades de interacción y aprendizaje a los alumnos.
Ambiente de clase	La clase presenta un ambiente más tradicional, donde la maestra se presenta como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se destaca que se observa una buena organización, importante disciplina, y conocimiento de cada alumno.	La clase presenta un ambiente más distendido. La maestra tiene un rol central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero asume mayor protagonismo en la mediación entre los contenidos y los alumnos.
Atención a la diversidad	Se respeta y atiende la diversidad de los alumnos. Se presenta una misma tarea al grupo de clase, pero con	Se respeta y atiende la diversidad de los alumnos. Durante el desarrollo de la actividad se observan distintos ritmos de

	adaptaciones diferentes para algunos alumnos. La maestra define un alumno para apoyarlo en forma individual en su escritorio.	lectura que son reconocidos y se estimula a los niños con los apoyos necesarios para que puedan realizar en las mismas condiciones las tareas que todos.
--	---	--

Pasaremos ahora a ampliar algunos aspectos presentados en el cuadro. Para ello se desarrollará el análisis en profundidad de tres categorías: procesos de diferenciación, agrupamientos y atención a la diversidad. El motivo de esta selección radica en que encuentran directamente vinculadas a la atención a la diversidad y por tanto a la perspectiva de educación inclusiva.

Procesos de diferenciación

Se destaca que en ambas clases todos los alumnos participan de la misma actividad, no existiendo **procesos de diferenciación** entre los alumnos que presentan dificultades y el resto del grupo. Sin embargo, es importante destacar el hecho de que ambas docentes realizan acciones particulares con algunos alumnos para promover la participación de todo el alumnado. En el caso de primer año, se brindan órdenes verbales dirigidas a algunos alumnos para adaptar algunos aspectos de la tarea. En el caso de segundo, durante la actividad, la maestra interviene en forma específica cuando es necesario para que el alumno participe oralmente:

La maestra se dirige a un alumno A y le pregunta si quiere dar sus pistas. La maestra se acerca, el niño abre su cuaderno, lee con dificultad y en un tono de voz bajo. La maestra le dice que ahora que se lo leyó a ella, se lo tiene que leer al grupo. Su compañero de mesa pregunta si puede leer por él. La maestra responde que no, que A va a continuar leyendo sus pistas.

Cuando A termina la maestra se dirige al grupo y verbaliza “les voy a decir lo que está leyendo” y lee con un tono de voz alto a continuación. Llama a A para que pasa al frente y pone su brazo alrededor del cuello. (NC1, clase 2º)⁹

En la secuencia presentada se observan tres acciones definidas que entiendo que disminuyen una “barrera de participación”. Por un lado puede observarse cómo la maestra promueve que un alumno participe y lea para todo el grupo, aunque no presenta una “lectura fluida”. Frente a la intención de un compañero de mesa de leer por él, la docente aparece

⁹Con NC clase 2º, se hace referencia a una nota de campo extraída de la clase de 2º año. Las mismas se numerarán en forma sucesiva

regulando esta situación, resaltando ante todos que es el turno de lectura de ese compañero. En tercer lugar, la maestra utiliza la función de mediación en dos sentidos: habilitando al niño mostrándole que él pudo realizar lo solicitado y facilitando el acceso de todos a la información brindada por A.

Agrupamientos

Con respecto a los **agrupamientos**, se puede decir que en la clase de segundo se optó por una actividad de carácter lúdico en el que se promueve a la participación de todo el grupo. En la clase de primero, luego de realizar un diálogo grupal sobre una temática de ciencias naturales, se pasa a una actividad individual en el cuaderno. Podemos observar cómo un contenido de lenguaje, cómo en este caso de lectura y escritura, puede ser abordado de distintas formas, y a través de distintos agrupamientos.

Para el caso de la clase de segundo, en el trabajo a través del juego grupal, las interacciones se ven potenciadas, surgiendo mayor número de interacciones, tanto entre los alumnos, como de los alumnos con la docente y desde la docente hacia los alumnos. Se puede apreciar que ese tipo de actividades, potencia la comunicación y participación grupal. Esta situación puede ser observada en el siguiente fragmento:

La maestra indica que comienza la actividad. Consulta al grupo “¿Quién recuerda cómo comenzaba el juego? Somos espías de la palabra secreta...” Los niños responden a coro “y vamos a adivinar lo que dice su tarjeta...”

Pasa un niño y lee sus pistas. Su lectura es corriente.

La maestra indica al grupo que levanten la mano para plantear qué hipótesis tienen sobre lo que es la palabra. Los niños levantan la mano, la maestra les va dando la palabra a diferentes alumnos, que luego van pasando a escribir su hipótesis al pizarrón. Cada niño escribe con distintos tipos de letra (imprenta mayúscula, cursiva). La maestra hace pasar al alumno que leyó las pistas y le pregunta si alguien adivinó. El niño sonríe y señala la palabra auto. La maestra dice que estuvieron bien sus pistas, y verbaliza al grupo “Cualquier hipótesis que ustedes tengan va a estar bien, porque ¿qué es una hipótesis?” Los niños responden un pensamiento, la maestra asiente y continúan trabajando”. (NC 2, clase 2º)

Atención a la diversidad

Con respecto a la atención a la diversidad, en ambas clases fueron observadas acciones dirigidas hacia ello. Surgen las siguientes estrategias: órdenes verbales individualizadas, atención personalizada.

En cuanto a la realización de órdenes verbales individualizadas, puede observarse en el siguiente fragmento:

La maestra se dirige al pizarrón y copia la tarea que van a realizar a continuación. Explica al grupo lo que va a hacer, va a copiar la consigna en imprenta, el grupo lo debe copiar en cursiva. Indica que dos niños lo hagan de manera diferente: E lo va a hacer en imprenta, y M copie en cursiva hasta donde pueda y cuando se canse pase a imprenta. También le indica a S que recuerde separar las palabras. La tarea es igual para todos los alumnos. (NC1, clase 1º)¹⁰

En este pasaje, se ve cómo la docente introduce algunas adaptaciones simples en la tarea, habilitando la flexibilización de la consigna para facilitar la ejecución de algunos alumnos que aún no logran trabajar con el tipo de letra cursiva. Asimismo, estimula que un niño que se encuentra en “proceso de aprendizaje” pero que aún no lo logra cumplir con la consigna, pueda intentar copiar parte en cursiva y luego cambie de tipo de letra hasta finalizar la actividad.

Por otro lado, la maestra recuerda a otro alumno “separar las palabras”, teniendo presente en cierta forma distintos procesos por los cuales se encuentran transitando sus alumnos.

Como fue señalado al comienzo, otras de las estrategias que surge del análisis y que se efectuó en las dos clases se vinculan a la instrumentación de espacios de atención personalizada:

M acude al escritorio de la maestra pensando que ya finalizó la tarea, pero solo finalizó la copia. La maestra le dice que ya copió precioso, y que ahora tiene que colocar las palabras en los lugares libres. Leen juntos la primera oración. El niño lee despacio, la maestra le indica cada palabra. Su lectura es vacilante, por lo que requiere ayuda para la comprensión del texto. La maestra lo ayuda para que finalice la tarea y M logra hacerlo. (NC 2, Clase de 1º)

En este caso puede observarse como cuando el alumno acude a corregir su trabajo, pensando que ya finalizó la tarea, la maestra aprovecha para indicarle que solo copió la consigna y que debe colocar las palabras en los lugares libres (tarea de comprensión lectora). La maestra nota que aún no puede realizar esa tarea en forma autónoma, por lo que trabaja

¹⁰Con NC, clase 1º, se hace referencia a una nota de campo extraída en la clase de primer año. Las mismas se numeraran en forma sucesiva.

junto a él, viabilizando la lectura, para lo que requiere indicarle palabra por palabra. De esta manera el niño logra resolver con apoyo del docente la consigna.

Asimismo, en la clase de segundo año, cuando la mayoría del grupo se encuentra pronto para comenzar otra actividad, la maestra aprovecha a trabajar con una alumna que no logra trabajar en forma autónoma, requiriendo que “otro”, en este caso el docente, pueda favorecer la organización de la rutina de trabajo:

La mayoría del grupo se encuentra trabajando en su cuaderno. En el tránsito de la actividad en el cuaderno, hacia la de expresión plástica, la maestra se dirige a V (quién aún no ha comenzado) para indicarle que realice la tarea. Le pone un punto en el cuaderno para indicarle donde tiene que copiar la fecha. Transcurridos unos minutos, V aún no ha iniciado la copia, por lo que la maestra escribe la fecha en un papel y se lo pone al lado de modo de que lo visualice mejor. La maestra se sienta al lado de la niña mientras indica al resto las actividades. En ese momento la niña comienza a lograr avanzar en su tarea. (NC 3, clase 2°)

En este pasaje, se observa como a través de la atención personalizada la niña puede avanzar en su trabajo en el cuaderno. Para ello la docente además, apela a adaptar un contenido procedimental, como es copiar del pizarrón, por la copia en un papel, minimizando en este caso la barrera que puede ser para la niña copiar del pizarrón a su cuaderno.

5.3.2. Análisis de las estructuras académicas

	Primer año	Segundo año
Flujo de tareas	Un único flujo de tareas para todos los alumnos.	Un único flujo de tareas para todos los alumnos.
Naturaleza de la tarea	Contenido programático de primer año, vinculado a una salida didáctica realizada el día anterior.	Actividad de lectura y escritura con carácter lúdico. Es una continuación de una actividad iniciada un día anterior.
Modalidad de ejecución de las actividades	Orales, de lectura, y de lápiz y cuaderno.	Orales, lápiz y cuaderno, simbólicas, de representación plástica.
Finalidad de la tarea	Trabajar contenido de lectura. Se valora el proceso de cada alumno.	Trabajar las habilidades de lectura y escritura. Se valora el ritmo y el proceso de cada alumno.
Patrón académico	Los alumnos se sientan de a parejas pero realizan la tarea en forma individual.	Los alumnos se sientan de a parejas. La tarea propuesta tiene un carácter colectivo, al mismo tiempo que individual, pero posibilita numerosas interacciones entre el la maestra y el grupo.
Demandas del profesor	Diseña y dirige la tarea. Los alumnos participan a requerimiento de la maestra.	Diseña y ofrece pautas de actuación. Los alumnos presentan mayor autonomía.
Ayudas que se prestan por las docentes	Instrucciones y aclaraciones verbales para la realización de la tarea. La docente interviene en algunas situaciones realizando adaptaciones para algunos niños. Atención individual a un alumno. Suministro de nuevas tareas a los alumnos que finalizan con la tarea propuesta.	Instrucciones y aclaraciones verbales para la realización de la tarea. Promoción de la participación de todos los alumnos. La docente interviene en forma específica con alumnos que requieren apoyo para la lectura. Atención individual y adaptación de la tarea con una alumna específica.
Ayudas que se prestan por los compañeros	Ocasionales	Ocasionales
Clima evaluativo	Supervisión individual en la mesa con la docente. La corrección es utilizada como un insumo para mejorar la acción del alumno.	Supervisión de proceso general e individual durante el juego grupal.
Recursos materiales	Pizarrón, cuaderno, libro de texto.	Pizarrón, juego de pistas, cuaderno.

Como fue planteado en el diseño metodológico, a través del análisis de la estructura académica, se estudian las tareas que se desarrollan en el aula, para obtener información

relativa a cómo los docentes plantean las tareas, cómo presentan y utilizan los materiales, como establecen los apoyos y así como también sobre la evaluación (Parrilla, 1996).

A continuación, fueron seleccionadas para profundizar en su análisis en cuatro categorías de las presentadas: flujo de tareas, ayudas que se prestan por las docentes, ayudas que se prestan por los compañeros, y clima evaluativo.

Flujo de tareas

En ambas observaciones se destaca la presencia de un flujo único para todos los alumnos que da cuenta de una propuesta curricular compartida por todo el grupo.

Para el caso de primer año se observa que se presentan las indicaciones para la realización de la tarea en forma grupal, y se brindan indicaciones personalizadas a algunos alumnos.

En la observación de segundo, durante el transcurso de la propuesta la maestra realiza intervenciones personalizadas que atienden las características individuales de los alumnos, de modo de promover y hacer efectiva la participación.

En síntesis, en ambas situaciones se destaca una propuesta común al grupo, mediatizada por intervenciones docentes dirigidas a distintos alumnos que precisan ajustes en los procedimientos o apoyo para llevar a cabo la tarea. Estas acciones se destacan como facilitadoras del aprendizaje.

Ayudas que se prestan por las docentes

Durante el transcurso de ambas observaciones se destacan la presencia de distintas ayudas:

- adaptaciones de la propuesta
- supervisión del desarrollo de la actividad de forma individual e indicaciones personales a partir de la misma
- promoción de la participación de todos los alumnos
- atención personalizada
- suministro de nuevas tareas para alumnos que finalizan la propuesta grupal

En términos generales puede plantearse que el tipo de ayudas prestadas por las docentes son de carácter personal, no utilizando recursos materiales específicos. Cabe

señalar que el rol docente en su función de mediador adquiere un papel clave en la implementación de estrategias educativas.

En el siguiente fragmento surgen algunas de las ayudas identificadas:

Los niños comienzan a terminar la tarea y van al escritorio a mostrarle el trabajo a la maestra. Paralelamente trabaja con un niño en su escritorio apoyándolo en forma individual en lectura. Con los niños que acuden a corregir, la maestra hace una devolución verbal a cada uno, indicándoles faltas de ortografía, y mayúsculas cuando corresponde. Los niños se dirigen a su lugar y corrigen lo indicado. Un niño que ya terminó la tarea, la maestra le indica que se dirija a la página 114 del libro de 1º, y luego verbaliza esto a toda la clase. (NC 3, clase de 1º)

Ayudas que se prestan por los compañeros

En ambas observaciones las ayudas prestadas entre compañeros surgen en forma ocasional, sin ser promovidas por parte de las docentes.

Sin embargo cabe destacar que la estructura académica seleccionada por la maestra de segundo, habilita y promueve la interacción entre los alumnos, que realizan distinto tipo de interacciones con sus pares en diferentes momentos de la actividad.

Clima evaluativo

En este punto se observa la existencia de distintas modalidades en cada aula.

En la clase de primer año, la maestra evalúa el desarrollo de la tarea en forma individual en su escritorio una vez que finalizan la misma. A cada niño le hace una devolución sobre su trabajo, y en los casos que el desarrollo no es correcto, le señala que vaya a su lugar a revisarlo.

Por su parte, en la clase de segundo, la estructura académica propuesta aumenta las posibilidades de supervisión, siendo esta durante todo el desarrollo de la actividad. Asimismo existe una participación activa de los pares, que realizan devoluciones a sus compañeros durante la tarea. La docente presta atención a distintos aspectos de la actividad, realizando intervenciones tendientes a modificar algunos aspectos actitudinales durante la actividad. A continuación se puede observar cómo la evaluación de los aspectos globales de la actividad puede ser un insumo valioso para la intervención docente:

V una niña que presenta dificultades de aprendizaje, se muestra inquieta y con dificultad para sostener la atención. Le cuesta seguir el hilo de la clase, manifestando inquietud y no participando en forma espontánea.

La maestra le da la palabra a una niña M. Le dice al grupo que hace días que está esperando y que se merece la misma atención que todos. M lee en voz alta despacio. V continúa parada, desatenta. La maestra se dirige a V y le pregunta si escuchó las pistas. La niña sonríe, dice que sí y que se imagina una casa. (NC 4, clase 2º)

5.3.3. Triangulación de la información

Luego de presentar los resultados de las observaciones, se considera pertinente triangular dicha información con los datos extraídos de las entrevistas realizadas a las docentes en articulación con el marco teórico planteado. Para ello se comparan los datos obtenidos a partir de las entrevistas sobre las concepciones docentes de la enseñanza de los alumnos con “dificultades de aprendizaje”, así como también de las estrategias docentes con los resultados obtenidos a partir del análisis de las observaciones. De esta forma se contrasta el plano discursivo acerca de las estrategias con las prácticas docentes, buscando identificar coincidencias y discrepancias.

Comenzando con la triangulación, en primer lugar considero importante destacar que durante las observaciones ambas maestras desarrollaron una actividad común para todo el grupo donde se observó la participación de la mayoría de los alumnos. Cabe señalar que esta participación presentó distintas modalidades, y en algunos casos fue apoyada por intervenciones personalizadas de las maestras dirigidas a alumnos que no lograban cumplir con la consigna en forma global, o que corría el riesgo de no poder concretarse. Estas intervenciones pueden ser tomadas como adaptaciones de la propuesta, hecho que es consistente con lo planteado por las docentes en las entrevistas en lo que refiere a la planificación de la enseñanza, en donde manifestaron que llevan a su clase una propuesta única en la cual se despliegan distintos niveles o se realizan ajustes durante su desarrollo.

En segundo lugar, se observó que ambas maestras desplegaron distintas estrategias para promover la participación de todos los alumnos en el desarrollo de las propuestas. En este sentido las estrategias combinaron una serie de recursos principalmente asociados a la figura del docente: órdenes verbales individualizadas, atención personalizada, adaptación de ciertas partes de la consigna, contemplación de los distintos ritmos de trabajo, promoción de la participación de todos los alumnos, asignación de nuevas tareas para los que finalizan. Algunas de estas estrategias no fueron mencionadas por las maestras en las entrevistas.

A través de estas acciones docentes, se observa que aunque se dieron distintos ritmos de trabajo en el alumnado la mayoría de los niños logran participar de las propuestas planteadas con cierto nivel de acierto. Este aspecto puede relacionarse con la preocupación de las docentes de desarrollar en su clase estrategias de atención a la diversidad, así como también con la atención a aspectos que pueden configurar barreras para la participación.

Por otra parte las intervenciones docentes pueden relacionarse con el rol docente en su calidad de mediador entre el alumno y el aprendizaje, rescatando los aportes de la teoría histórico cultural con respecto a la temática.

5.4. Análisis de la perspectiva de las familias

Finalizando el capítulo, a continuación se presenta el análisis de las percepciones de los referentes familiares de niños que asisten al primer nivel del centro educativo. Fueron realizadas dos entrevistas semidirigidas. El criterio utilizado para la selección fue la asistencia a un servicio de atención psicomotriz que funciona en el área de Educación Especial del CEIP. Ambos niños fueron derivados al servicio por presentar dificultades a nivel del aprendizaje académico. Las derivaciones fueron realizadas a través de las maestras de clase de años anteriores, en uno de los casos en coordinación con la maestra de apoyo itinerante.

Fueron definidas cuatro dimensiones con el propósito de realizar un acercamiento a las perspectivas familiares. Las dimensiones son proceso de aprendizaje de sus hijos, el abordaje educativo que la escuela realiza con sus hijos, la comunicación con el centro educativo, y sobre posibles propuestas de prioridades de mejora.

5.4.1. Perspectiva sobre el proceso de aprendizaje de los hijos

A. Caracterización del proceso de aprendizaje

En relación a la caracterización del proceso de aprendizaje, surgen las siguientes apreciaciones:

“Tanto en lectura, como en escritura, es decir, recién ahora está un poquito más fluido. En definitiva durante el año, hasta más o menos un mes atrás la cuestión de los deberes, del copiado del pizarrón, la cuestión de la escritura, digo, como la noción del espacio, como la escritura alfabética, es decir que tenga todas las letras. O sea, es decir, se comía letras, juntaba palabras, montaba una sobre otras. (...) Es decir notamos que definitiva le complicaba.” (E_RF1)¹¹

¹¹Con E_RF1, se hace referencia a una cita textual extraída de la entrevista del referente de primer año

“Si, en matemáticas, lectura y escritura mejoró un montón, pero no quiere cursiva, no hace cursiva. Pero vos no sabés cómo escribe ahora, mucho mejor. También que era sordo pensaron pero le hice estudios...” (E_RF2)¹²

En ambas situaciones, los referentes familiares refieren a procesos de aprendizaje que de una u otra forma han presentado diferencias a los procesos evolutivos esperados para los grados cursados. Se enfatiza en un caso el hecho de que “le complicaba”, y en el otro que se observan mejoras, pero aún el alumno no quiere realizar algunas tareas. Por lo expresado, ambos casos presentan dificultades en las habilidades vinculadas a la lectura y escritura, áreas curriculares básicas en el primer nivel. Igualmente en las dos situaciones se alude a la constatación de una evolución favorable en el proceso de aprendizaje de las dos situaciones.

Por otro lado, uno de los referentes señala el hecho de que la secuencia de actividades curriculares propuesta en la clase de su hijo tuvo distintas repercusiones sobre los alumnos:

“Notamos si que la cursiva era mucho más difícil para él, tanto para leer como para escribir. Y notamos también que, él empieza la cursiva sin saber del todo la imprenta, él todavía no tenía una escritura y una lectura fluida de hecho hoy en día todavía está en proceso para la escritura y la lectura.” (E_RF1)

En este caso, el padre entiende que el comienzo del trabajo con una tipología de letra que a su hijo le resultaba difícil, fue un factor que afectó su proceso de aprendizaje, en el entendido de que aún no dominaba el trabajo de lectura y escritura con la letra imprenta. Asimismo en un intercambio con la docente de aula, pudieron entender el motivo de esta decisión pedagógica.

“Entonces también asumimos que podía ser una especie de evaluación, de cómo quien dice a ver quiénes estaban preparados como para la cursiva... (...)...la maestra nos decía justamente que algunos eran los que agarran cursiva, y los menos eran los que seguían con imprenta, entendimos también que podía venir un poco por ese lado.” (E_RF1)

En esta situación, se constata la importancia de que en los casos de alumnos que puedan presentar dificultades determinada área curricular, los referentes familiares cuenten con la información necesaria para entender los procesos que puedan transitar los niños en su

¹²Con E_RF2, se hace referencia a una cita textual extraída de la entrevista del referente de segundo año

calidad de alumnos, así como también cuáles pueden ser los ajustes que se realicen en cada caso de modo de abordar distintos aspectos curriculares.

Por otro lado, el otro referente entiende que en el caso de su hijo, él requiere un tiempo diferenciado de atención docente para poder favorecer su proceso de aprendizaje:

“El necesita una atención personalizada ¿entendés? Cómo que después de clase, si hubiese una maestra especializada para explicar todo lo que dio la maestra en el día estaría bárbaro.”
(E_RF2)

En este caso, el referente visualiza que su hijo requiere más tiempo que el resto de los alumnos para incorporar los aprendizajes. Puede pensarse como la variable “tiempo” constituye un aspecto clave en relación con la atención a la diversidad. Dicha variable que puede ser considerado desde dos puntos de vista: el tiempo particular del niño y el tiempo de atención educativa que brinda el docente a cada alumno. La referente familiar entiende que para el caso de su hijo una de las condiciones para favorecer el progreso se vincula a contar con más cantidad de tiempo de atención educativa que lo requerido para otros casos. Asimismo la madre plantea que ese tiempo podría ser brindado después del horario curricular.

5.4.2. Perspectiva sobre el abordaje pedagógico de los alumnos que presentan dificultades en su proceso de aprendizaje

En esta dimensión fueron definidas tres categorías: apoyos brindados por el centro educativo, apoyos brindados por el maestro de clase, y otros apoyos desarrollados fuera del centro educativo.

Cabe señalar, que para la caracterización y análisis de estas categorías fue necesario insistir varias veces en las preguntas, de modo de guiar a los referentes familiares hacia donde se quería llegar para obtener la información necesaria.

A. Identificación de apoyos brindados por el centro educativo

En cuanto a los apoyos brindados por el centro educativo, los referentes destacan por un lado las coordinaciones con servicios de apoyo externos al centro educativo, así como también las entrevistas personales:

“Y sí porque me lo han mandado acá¹³, siempre he ido, he tenido entrevistas con las maestras todo muy bien, he presentado... Yo siempre he estado abierta a la escuela, y me han llamado, he ido.” (E_RF2)

Por otro lado, otro recurso se vincula a entrevistas anuales con la maestra de apoyo itinerante:

“Después veo a la maestra especializada una vez por año. El año, creo que este año no la vi todavía no se si va a ir.” (E_RF2)

Uno solo de los referentes identifica con claridad apoyos brindados por el centro educativo. Sobre el tipo de apoyo se puede plantear que se vinculan principalmente a la sugerencia de apoyos técnicos especializados o instancias puntuales con la maestra de apoyo itinerante.

Los padres no visualizan apoyos institucionales que impliquen acciones a la interna del centro educativo.

B. Identificación de apoyos brindados por el maestro de clase

Para esta categoría, se obtuvo información concreta de uno de los referentes. Para ese caso el referente identifica como apoyos brindados por el maestro de clase a la adaptación en la enseñanza, relacionada a la flexibilización del uso de la tipología de letra en el desarrollo de las propuestas de clase:

“Bueno el tema de la letra sí, ¿no? Hay compañeros que escriben en cursiva y compañeros que escriben en imprenta.”

“Pero hoy en día que se volvió a la imprenta, y se estableció ese como objetivo, y en definitiva es ta, vamos a hacer esto bien, creo que ese cambio ya, ya estamos en ese cambio importante...” (E_RF1)

En las expresiones del referente, se manifiesta el hecho de que la docente reconoce un aspecto particular en relación al proceso de sus hijos introduciendo adaptaciones en la enseñanza. Este hecho puede relacionarse con que la docente reconoce la diversidad

¹³Refiere al servicio de Psicomotricidad que funciona en el área de Educación Especial del CEIP mencionado al inicio del apartado.

presente en su aula, y adapta un aspecto en su enseñanza de modo de contemplar distintos ritmos, habilidades y procesos existentes en el alumnado.

Otro aspecto señalado, se relaciona con el hecho de explicitar objetivos concretos en el trabajo de aula en el cual se involucre a la familia, y se oriente en el tipo de tareas que pueden realizar en el hogar:

“Creo que este..., ya te digo en cuanto lo que es docente, proponer un objetivo concreto en el cual formemos parte nosotros también tengamos claro cómo trabajarlo en cuanto a que tipo de tareas hacer en casa y para apoyarlo, y en definitiva trabajar realmente en un objetivo más concreto en común, o sea la especificidad de ese objetivo, creo que nos favoreció bastante ¿no?”(E_RF1)

En este caso, el referente valora como favorable el planteo de un objetivo de trabajo por parte de la maestra, en el cual también fue involucrada a la familia. Para ello, se observa que existió una definición de tareas, y orientación sobre cómo llevar a cabo las mismas. De lo expuesto se entiende que al generarse las condiciones para que exista esa colaboración, se favoreció el proceso de aprendizaje del alumno.

C. Otros apoyos

En este apartado se consulta sobre otros apoyos identificados por los referentes familiares.

En ambos casos los padres comentan que sus hijos reciben o han recibido apoyos externos a la escuela, relacionados con tratamientos especializados, así como también la asistencia a un espacio particular de apoyo pedagógico especializado:

“Si todos los días. Viene acá dos veces por semana, está una vez en psicomotricidad, dos veces piscina. Y después va a la maestra particular todos los días” (E_RF2)

“Te entiendo, él tenía, bueno el psicomotricista que ha sido un poco el principal apoyo. Después tuvo la parte de foniatría también.”(E_RF1)

De lo expresado por los referentes se destaca que ambos niños concurren o han concurrido a más de un apoyo técnico especializado a parte de la asistencia al centro educativo.

5.4.3. Perspectiva sobre la comunicación con el centro educativo

A. Caracterización de la comunicación

A la hora de caracterizar la comunicación, los referentes coinciden que existe disposición por parte de las docentes en la coordinación de espacios de comunicación, que pueden asumir distintas modalidades, presencial, o vía escrita:

“Buena, si si. (...) Igual ahora está medio restringido, tenés que avisar antes, porque con todo lo que ha pasado no te dejan entrar un día “decís quiero hablar con la maestra”. No, yo estoy conforme con la escuela”. (E_RF2)

“Si si, no no, en ese sentido cuando nosotros queremos hablar con ella, si, ni que hablar. Se le manda, cada vez que le mandamos una cosa escrita que nos ha pasado... (...)...siempre que lo mandamos vienen en el día. Es decir, cada vez que nos comunicamos viene, y bueno nos dice, 'cualquier cosa lo hablamos'.” (E_RF1)

Se aprecia que en ambos casos existe una comunicación directa con las maestras, que se realiza en forma efectiva a través de distintos soportes.

B. Orientación de los maestros a los padres

En cuanto a las orientaciones brindadas por los maestros, se describen al menos tres aspectos. Por un lado, surge la orientación en cuanto a la derivación hacia servicios externos a la escuela:

“No, lo único que me mandaron fue a psicomotricidad. (...) Después, no, veo a la maestra especializada esta que va una vez por año.” (E_RF2)

En este comentario, también se hace referencia a la orientación brindada por la maestra de apoyo itinerante, quien se encuentra con el referente en forma anual.

En el otro caso, surgen orientaciones brindadas directamente por la docente de aula, quién asume un rol más protagónico en la orientación hacia los padres:

“Tanto desde el punto de vista de la conducta, como nos pasó lo que te comentaba con el tema de su compañerismo y cuanto lo afectaba en su trabajo, también el tema puntualmente ya en lo académico que trabajar. (...) Hemos encontrado si si, soluciones.” (E_RF1)

En este aspecto se observa que las docentes instrumentan distintos recursos a la hora de orientar a los padres. Para este último caso los recursos son centralizados más por la docente de aula, mientras que en el otro se observa que las orientaciones se ubican más en otros referentes externos al aula.

En el caso del padre del niño de primero se alude a una comunicación que ha brindado soluciones en relación a distintos aspectos relevantes para los familiares.

5.4.4. Prioridades de mejora

En este último punto se indaga sobre cuáles serían las prioridades de mejora para la atención educativa de sus hijos.

A. Identificación de prioridades de mejora

Sobre las prioridades de mejora fueron expresadas algunas propuestas, que en general se caracterizan por plantear cambios que implican introducción de modificaciones en el actual formato escolar.

En primer lugar, fue señalado que cada escuela debería contar con apoyos extracurriculares para los alumnos que presenten problemas para aprender:

“Si sobre lo que te dije, de que tendría que haber una, algo extracurricular que pertenezca a la escuela que le enseñe después de clase a los que, a los que están, a los que tienen problemas para aprender. Que creo que en otros países hay algo así. Si a un niño le cuesta mucho aprender, lo mandan como a una escuela que están los que les cuesta más y se les enseña de otra manera.” (E_RF2)

“Bien, entonces creo que la solución pasaría por diferenciar en distintos, cómo horarios. Y si podría ser una especie de tipo clases más particulares, para que los niños que se le complica tal área o la otra, pero necesitas más recursos humanos, más recursos de tiempo.”(E_RF1)

En ambas expresiones se visualiza como importante que cada centro educativo debería proporcionar ayudas después del horario escolar de modo de enseñar de “otra manera” a estos alumnos, o brindar “clases más particulares”.

Es interesante pensar que este tipo de ofertas existen en el sistema educativo actualmente, pero que presentan restricciones por lo que no pueden acceder todos los alumnos que así lo requieran:

- En el caso que las brinde el sistema de educación pública, las mismas se plantean para un cupo limitado de alumnos y se desarrollan en escuelas comunes y/o en escuelas especiales que en ocasiones no son cercanas al centro educativo. Además muchas veces el número de niños atendidos es acotado por lo que no se logra satisfacer la demanda existente.
- No constituyen un recurso existente en todos los centros educativos. No todas las escuelas cuentan con maestra de apoyo, ni con maestra de apoyo itinerante. En general esto es definido por el CEIP y son priorizadas las escuelas de contextos socioeconómicos desfavorables.
- Otra posibilidad es que cada familia cubra este apoyo a nivel particular, implicándole un costo extra que no en todas las situaciones familiares es posible solventar con facilidad.

Por otro lado también fue expresada la idea de que una posible solución se vincule a la asistencia a una escuela de tiempo completo:

“Creo que tiene un poco que ver también el tema de los tiempos, quizás el tiempo completo sea parte de la solución. O sea al tener más tiempo, y estar los niños más cantidad de horas quizás se pueda atacar cada área un poco más...” (E_RF1)

En este caso, el referente entiende que las escuelas que cuentan con mayor carga horaria, como las de tiempo completo, podrían movilizar recursos para poder dedicar más tiempo a cada área.

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y REFLEXIONES FINALES

En el capítulo precedente se presentaron los resultados. A continuación me centraré en retomar los resultados para responder a las preguntas formuladas al comienzo de la investigación:

- ¿Cuáles son las concepciones educativas de los maestros sobre los alumnos que presentan “dificultades de aprendizaje” en el centro educativo seleccionado?
- ¿Cuáles son las concepciones educativas de los maestros sobre “inclusión” en el centro educativo seleccionado?
- ¿Qué relaciones pueden establecerse entre las concepciones educativas de los maestros y el modelo curricular de atención a la diversidad?
- ¿Cuáles son las estrategias educativas que propone el centro educativo para atender las “dificultades de aprendizaje”?
- ¿Cuáles son las estrategias educativas desarrolladas por los docentes en el trabajo con alumnos con “dificultades de aprendizaje”?
- ¿Qué papel se le asigna al grupo en las estrategias?
- ¿Qué papel se le asigna a la familia en el proceso de aprendizaje de los alumnos con “dificultades de aprendizaje”? ¿Existe colaboración entre las familias y los docentes? ¿Cómo se caracteriza la misma?
- ¿Cuáles son las perspectivas de las familias de alumnos que presentan “dificultades de aprendizaje” en torno a la temática tratada? ¿Qué acciones realizadas por la escuela y los maestros, consideran que favoreció el proceso de aprendizaje e inclusión de su hijo/a?

Para responder a estas preguntas se realiza el análisis de los resultados a la luz del marco teórico explicitado. El análisis se organiza en torno a cinco ejes:

- Perspectivas sobre dificultades de aprendizaje y sobre inclusión educativa.
- Estrategias institucionales y estrategias docentes. Modelo de atención a la diversidad.
- El lugar del otro en relación a las estrategias docentes.
- El lugar de la familia en el trabajo educativo con alumnos con dificultades de aprendizaje
- Las perspectivas familiares en torno al trabajo desarrollado por el centro educativo
- Reflexiones finales y perspectivas de trabajo futuras

6.1. Perspectivas sobre dificultades de aprendizaje y sobre inclusión educativa

En este apartado me propongo discutir sobre cuál es la perspectiva teórica conceptual que prima en el equipo docente en relación con las “dificultades de aprendizaje” y la inclusión educativa de niños con “dificultades de aprendizaje”.

Con respecto a la concepción de “dificultades de aprendizaje”, las maestras de clase asumen una perspectiva médica con primacía de la neuropsicología. Se destacan aspectos asociados a las dificultades de aprendizaje como ser: “lesiones cerebrales”, “tener un buen diagnóstico”, “esperar a la edad de 8 años”, “nivel descendido permanente”, “observaciones de otros técnicos, otros especialistas”.

Más allá de esta forma de concebir las dificultades, las maestras entienden que en el primer nivel no es conveniente hablar de “dificultades de aprendizaje” ya que existe un margen madurativo propio de esa etapa escolar, que contempla que los niños presenten distintos niveles de rendimiento asociados al proceso de cada alumno. Sin embargo, de la información brindada en las entrevistas en relación a las características generales de los grupos cada maestra identifica en su clase la presencia de alumnos que presentan dificultades en su proceso de aprendizaje.

Con respecto a la educación de los alumnos con DA se puede decir que es entendida como diferente al resto del alumnado. Esa diferencia se relaciona con la necesidad de adaptar aspectos de la enseñanza como ser la consideración de distintos tiempos para la adquisición de conocimientos, así como ajustes en la modalidad de evaluación.

En relación con la enseñanza de los alumnos con DA, la modalidad asumida es la planificación de una propuesta global para la clase, a la que luego se realizan adaptaciones para los alumnos que presenten dificultades. Dichas adaptaciones pueden agruparse en dos tipos:

- establecer distintos niveles de complejidad en una misma tarea para contemplar que cada alumno pueda desarrollar la consigna en la medida de sus posibilidades,
- las docentes brindan indicaciones particulares para ciertos alumnos al momento del plantear la propuesta general.

En relación a la inclusión educativa se pone en evidencia la existencia de diferentes concepciones. Mientras la maestra de apoyo asume una posición teórica en sintonía con los postulados de la educación inclusiva, el resto de las docentes entienden la inclusión dirigida

principalmente a los alumnos que presentan “capacidades diferentes” o una discapacidad, o para los alumnos que reciben tratamientos específicos. Es posible plantear que estas concepciones se asocian más a una perspectiva integracionista del alumno portador de alguna discapacidad o dificultad y no a una perspectiva inclusiva propiamente dicha. Este aspecto nos lleva a considerar la existencia de una falta de conocimiento sobre la perspectiva teórica de la inclusión educativa, así como también la presencia de dificultades para lograr la coherencia necesaria para desarrollar prácticas de educación inclusiva en dicha institución.

La presencia de la perspectiva integracionista tiene implicancias educativas a la hora de considerar las oportunidades de aprendizaje del alumnado. Esto se expresa en cierta tensión presente en el discurso de los docentes, en el cual se reconoce que para algunos alumnos las posibilidades de la escuela se relacionan a brindar oportunidades en el plano social, quedando los aspectos académicos en un segundo plano.

En este sentido López Melero (2011) señala: “La educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso, por tanto, de humanización y supone, participación y convivencia; sin embargo la integración hace alusión a que las personas diferentes y los colectivos minoritarios se han de adaptar a una cultura hegemónica (López Melero, 2011, p. 41)”.

Cabe preguntarse sobre la causa de la primacía de la perspectiva integracionista. Las docentes de primer nivel y la directora dejan entrever tensiones que ellas mismas reconocen como vacíos y dificultades que atraviesan sus prácticas: procesos de formación desde enfoques desactualizados, falta de formación permanente, reclamos de apoyos para el desarrollo de prácticas inclusivas.

La formación docente es entendida como una barrera debido a la falta de formación específica. En relación a este punto existen desarrollos teóricos como lo propuesto por Valdés y Monereo (2012), quienes sostienen que la formación es un aspecto clave y prioritario en el desarrollo de competencias didáctico técnicas. Esta falta de formación tiene entre sus consecuencias debilitar el rol docente, quienes requieren la necesidad de buscar apoyos externos.

El desafío parece estar relacionado a cómo trabajar con estos aspectos que surgen como barreras que impiden la adopción de un enfoque de inclusión educativa del centro educativo, donde el énfasis debe ponerse en cambios reales de enfoques y estrategias de los docentes y del sistema educativo. Es importante señalar que los docentes reconocen esta situación como una debilidad que compromete el desarrollo de prácticas de educación inclusiva.

En relación a la atención a la diversidad, se recogieron distintos matices sobre cómo es concebida por las cuatro docentes. Para el caso de las maestras de clase se plantea un término genérico del concepto, siendo concebida en términos amplios, trascendiendo el aprendizaje: razas, nacionalidades, culturas, integración familiar, problemas físicos, psicológicos. Una de las docentes propone que su formación no fue pensada para educar en la diversidad, por lo que resulta un desafío incorporar esta mirada con la cual se encuentra de acuerdo.

La directora y la maestra de apoyo plantean una concepción vinculada al aprendizaje, desde la cual se entiende que debe respetar los ritmos de todos los alumnos. Sin embargo la directora destaca que en la institución no se ven planificaciones diferenciadas, no tanto por falta de intención del maestro sino más bien por falta de tiempo.

De acuerdo a los planteos puede afirmarse que no se aprecia un concepción común del concepto de atención a la diversidad, así como también se visualizan tensiones vinculadas nuevamente a la formación y a cómo poder desarrollarla a nivel del aula. Existe un acuerdo en que debe ser considerada a la hora de encarar el trabajo con los alumnos.

Con respecto a las relaciones que pueden establecerse entre las concepciones docentes y el modelo curricular de atención a la diversidad podemos decir que las apreciaciones vertidas se encuentran en mayor sintonía con el modelo del déficit que con el modelo curricular de atención a la diversidad. Cabe señalar que igualmente se aprecian ciertas iniciativas de las maestras por desarrollar un modelo de atención más acorde a la educación inclusiva, pero se entiende que aún se encuentran lejos de avanzar hacia un modelo consolidado.

6.2. Estrategias institucionales y estrategias docentes

En esta dimensión se trabajó con las categorías de análisis para la identificación y descripción de estrategias institucionales y de estrategias de enseñanza a nivel de aula.

Con respecto a las estrategias institucionales se destaca que el centro educativo no cuenta con una propuesta sistematizada en donde se plasme cómo desarrollar el trabajo con alumnos que presentan dificultades, es decir que carece de una política inclusiva (Booth y Ainscow, 2000). Cabe señalar, que de acuerdo a la información relevada y a las entrevistas mantenidas, este aspecto carece de una regulación clara para educación primaria, a diferencia de otros países como ser España que en varias provincias cuentan con la

reglamentación de que cada centro educativo debe desarrollar planes de Atención a la diversidad (Azorín y Arnaiz, 2013).

Sin embargo en los comentarios de la maestra directora y las docentes de aula se identifican el desarrollo de acciones concretas, que a pesar de no encontrarse sistematizadas en un plan de trabajo presentan el carácter de ser estrategias a nivel institucional:

- En primer lugar se destaca el trabajo de coordinación realizado en las salas docentes. Cabe señalar que este espacio de trabajo es de carácter remunerado pero opcional, y para el caso de esta escuela se desarrolla en días acordados por el colectivo docente que no afectan la asistencia de los alumnos. Este trabajo es destacado por la maestra directora y puede ser entendido como un espacio de análisis de las prácticas docentes, así como también de colaboración en la planificación de estrategias.
- Las maestras de clase destacan instancias de coordinación con la directora y la inspectora, en las cuales se brinda orientación sobre la situación concreta de determinados alumnos. Se destaca el carácter orientador del trabajo conjunto con el inspector, así como también la participación en instancias de entrevistas con familias y técnicos que trabajan con el niño.
- La tercera estrategia se vincula al trabajo con la maestra de apoyo itinerante quien trabaja principalmente con el primer nivel potenciando los procesos de inclusión de alumnos. Cabe señalar que el carácter itinerante de la maestra de apoyo lleva a poder destinar un tiempo acotado de intervención a la institución ya que debe destinar horas a otras instituciones. Este aspecto es entendido por los docentes como una debilidad ya que las demandas requeridas por la institución no logran ser contempladas en su totalidad. De la consulta específica a la maestra de apoyo, ella destaca que en su trabajo se plantean acciones dirigidas hacia tres actores: alumno, docente y familia.

De lo expuesto se destaca que las tres estrategias identificadas pueden agruparse en espacios de colaboración y/o de fortalecimiento del trabajo de los maestros de aula, de modo de potenciar el desarrollo de una mirada y análisis colectivo sobre determinadas situaciones. Se puede plantear que dichos espacios asumen una doble función: lograr una mirada más profunda sobre la situación, y el “sostén del maestro” en el sentido de poder compartir la tarea con otro.

Cabe señalar que la tarea docente muchas veces es desarrollada en solitario y esto puede llevar a constituir una barrera para los procesos de inclusión. Este aspecto constituye un factor clave, ya que gran parte de la consolidación de una política de educación inclusiva

se vincula al fortalecimiento de los espacios de colaboración y de análisis de las prácticas educativas.

Arnaiz (2012) destaca entre las acciones importantes la consolidación del grupo de trabajo, y el desarrollo del trabajo colaborativo. Aunque el centro educativo no logra consolidar en forma sólida los aspectos referidos, se puede decir que las estrategias institucionales identificadas se encuentran en relación a la construcción de una mirada común y el desarrollo de acciones colaborativas que sería recomendable que pudieran tener un carácter sistemático.

Pasando al análisis del trabajo de las docentes en el contexto de aula, cabe señalar que en ambas clases la planificación de las maestras es realizada en forma global para el grupo, y no a través de una propuesta curricular paralela para los alumnos que presentan dificultades. En el desarrollo de la clase se realizan ajustes de la propuesta general para aquellos alumnos que lo requieran.

La atención a la diversidad es visualizada como una característica a respetar a la vez que como un problema, ya que se entiende que los maestros no cuentan con las herramientas para poder implementarla.

Con respecto a las estrategias de aula identificadas por las docentes se describen:

- Atención personalizada
- Trabajo con las familias
- Conocimiento de en qué se destaca cada alumno para potenciar ese aspecto en el aula
- Utilización de soportes visuales para facilitar la comprensión de las propuestas
- Registro escrito de situaciones de aula (como insumo en la organización de la planificación posterior)
- Uso de recursos pedagógicos diversos, tanto en lo que refiere a métodos de enseñanza como a recursos materiales.
- Adaptaciones curriculares
- Estrategias de colaboración entre pares, promoviendo al par como motivador y que puede enseñar a su compañeros, así como también la tutoría de pares

Contrastando la presente información con las observaciones de aula, pudo constatarse que las docentes proponen una planificación común para todo el grupo, y que en el transcurso

de la propuesta se flexibilizan algunos aspectos de modo de facilitar que todos los alumnos puedan realizar la consigna planteada.

Algunas de las estrategias descritas fueron desplegadas durante las observaciones de aula: atención personalizada, adaptaciones curriculares y estrategias de colaboración entre pares. También se destacan otras como ser el rol docente como mediador, el tipo de agrupamientos y el empleo de actividades lúdicas como metodología de trabajo. En varios momentos de las observaciones pudo apreciarse como este despliegue era dirigido a minimizar barreras para el aprendizaje y la participación favoreciendo la participación del alumnado.

Del análisis de las estrategias para el trabajo de aula se puede plantear que se aprecia una intencionalidad docente de desarrollar en su trabajo estrategias para la atención de la diversidad del alumnado, existiendo niveles de adaptación durante la actividad de enseñanza que contemplan el despliegue de distintas estrategias. Algunas de las estrategias empleadas se relacionan con las presentadas en el apartado 2.6.1 del marco teórico.

6.3. El lugar del otro en las estrategias docentes

Luego de sistematizar las estrategias desarrolladas por el centro educativo, me propongo analizarlas en relación a la perspectiva histórico cultural y al enfoque de educación inclusiva.

Como fue expresado en el marco teórico la perspectiva histórica cultural considera al aula como escenario social de interacciones y al rol docente como claves para el aprendizaje. El docente en su calidad de “otro desarrollante” (Dubrosky, 2000), es un mediador fundamental entre el alumno y el aprendizaje. Para cumplir este cometido el docente debe conocer en profundidad a sus alumnos para determinar el nivel de desarrollo real, y desarrollar acciones considerando el nivel de desarrollo potencial. Se entiende que para el avance en el aprendizaje la interacción del docente y del alumno deberá producirse en la zona de desarrollo próximo del niño.

En las entrevistas mantenidas las docentes destacan respecto al rol del maestro dos funciones claves: la atención a la diversidad entendida como el hecho de identificar cuál es la debilidad de cada alumno para poder destinar tiempos de atención específicos, y ser un facilitador del aprendizaje para el niño. En relación con la perspectiva socio histórico cultural, podemos decir que existen coincidencias en sintonía con sus principios. Asimismo, durante las observaciones de aula se registraron varios pasajes que pueden relacionarse al rol

docente desde sus funciones de facilitador del aprendizaje y la atención a la diversidad. Igualmente cabe señalar que la modalidad de interacción más utilizada por los docentes es la interacción maestro alumno uno a uno.

Con respecto al papel asignado al grupo-clase en el desarrollo de estrategias educativas, durante las entrevistas las maestras de clase coincidieron en reconocer que emplean distintas modalidades de interacción entre pares en el trabajo de aula. Se entiende que el par juega un papel importante como “motivador”, y que en ocasiones “enseña más que el maestro”. Por otro lado, una de las maestras señala el uso del recurso de análisis colectivo de distintas estrategias de resolución utilizadas por los alumnos en el trabajo con un mismo contenido. Puede plantearse que mostrar distintas modalidades de resolución, es una acción que contempla la heterogeneidad existente en el aula, ya que las distintas estrategias pueden ser más o menos útiles para los distintos niños.

Durante las observaciones no se registraron actividades que contemplaran en forma planificada las interacciones entre pares. Se destaca que en una de las clases la propuesta de trabajo presentó un carácter lúdico que propiciaba múltiples interacciones que potenciaban la comunicación e interacción espontánea, que en algunos momentos requería de la regulación docente. Es interesante traer este aspecto, ya que se puede plantear que las metodologías lúdicas o participativas adquieren un carácter potenciador de los procesos de interacción grupal, que debidamente regulados por el maestro pueden ser empleados como estrategias de trabajo con diversos propósitos.

6.4. El lugar de la familia en el trabajo educativo con alumnos con dificultades de aprendizaje

Sobre el lugar de la familia en el trabajo con los alumnos se puede plantear que las docentes asignan un lugar de importancia que puede adquirir distintos sentidos: conocer las situaciones familiares, comunicación diaria, generar espacios de escucha, demostrar interés lograr acuerdos para el avance del niño.

Una de las maestras de clase destaca el hecho de que no en todos los casos esa relación se desarrolla en los términos esperados, ya que no siempre la escuela tiene la posibilidad de dar una respuesta para todos los alumnos. Esto vuelve a ser relacionado al rol docente y a la falta de formación específica en el tema, que al no contar con herramientas concretas se entiende que es una “barrera” para el avance de estos alumnos.

En cuanto a cómo es la participación de las familias se plantea la existencia de una diversidad de situaciones que responden a las características particulares de cada familia.

Esto se traduce en un espectro de posibilidades que puede ir del “desinterés” a quién “da todo”. A pesar de esta situación, desde el centro educativo se destaca que existe una actitud favorable cuando los referentes familiares son convocados y que en general los mismos cumplen los pedidos realizados por las maestras que mayoritariamente se relacionan a consultas con técnicos especializados. Cabe preguntarse en este punto si el contexto socioeconómico puede tener influencia, ya que si pensamos este aspecto en relación a otros contextos socioeconómicos se evidencia que existen marcadas diferencias en el acceso y posibilidades de costear apoyos específicos.

Me parece relevante destacar el hecho de que una de las maestras enfatiza la cualidad de pensar la relación con las familias como “proceso” para todos sus alumnos, lo que abre un margen para pensar el trabajo por etapas, considerando las diferencias que puedan existir de un caso a otro.

En relación a la participación que las maestras esperan de los padres se presentan distintas visiones que pueden ser complementarias. La maestra de apoyo resalta que debería registrarse una participación activa, que respete los tiempos del niño y que a la vez brinde los apoyos necesarios. Las maestras de clase entienden que la participación es clave, pero también analizan este factor desde los distintos lugares que puede ocupar la familia, reconociendo que los padres no siempre manejan en forma adecuada conocimientos sobre cómo ayudar a sus hijos en los asuntos educativos por lo que es necesario generar espacios desde la escuela para el abordaje de ese tema. Asimismo se introduce el tema del tiempo que puede ocupar “lo escolar” para las familias, que viene a sumarse a otras actividades que también implican tiempos diferentes como ser las laborales, domésticas, tiempo libre.

Concluyendo con este apartado, cabe señalar que el trabajo con las familias ocupa un lugar importante en la propuesta de las docentes que es abordado de diferentes perspectivas. Realizando un repaso de los datos obtenidos se entiende que exige desde los docentes la asignación de tiempos específicos para el trabajo con los padres ya sea para brindar información, orientación o solicitar pedidos específicos. En general se concibe la relación padres-docentes como una relación de colaboración, pero que también puede tomar distintos matices, por lo que es necesario que los docentes conozcan las distintas realidades familiares para desarrollar una línea de trabajo que apunte a la inclusión de las familias en el proceso educativo de sus hijos.

6.5. La perspectiva de los familiares en torno al trabajo desarrollado por el centro educativo

Las entrevistas realizadas a los referentes familiares constituyeron una instancia de recogida de datos que tuvo sus particularidades. Los referentes pudieron aportar información clara sobre el proceso de aprendizaje de su hijo, así como también con respecto a la modalidad de comunicación con el centro educativo. En relación a la identificación y descripción de los apoyos brindados por el centro educativo, se recogió información escasa.

En ambas situaciones los referentes visualizan que sus hijos presentan dificultades en su proceso de aprendizaje, principalmente asociadas a las áreas de lectura y escritura. Dichas dificultades resultan heterogéneas vinculándose a distintos aspectos del aprendizaje (comprensión, ejecución motriz del gesto gráfico, organización del espacio, motivación). Más allá de la presencia de las dificultades mencionadas los padres expresan que han visto mejoras en los procesos de aprendizaje de sus hijos.

Con respecto a los apoyos brindados por el centro se puede plantear las siguientes apreciaciones:

- Los apoyos a nivel institucional identificados por los referentes se relacionan a entrevistas de orientación y derivación a apoyos técnicos especializados. Dichas entrevistas pueden ser pactadas por los docentes y en algún caso por la maestra de apoyo itinerante.
- Los apoyos brindados por los maestros de clase identificados en la entrevista fueron adaptación de aspectos de la enseñanza y planteo de objetivos conjuntos de trabajo.

De la información recogida, se puede decir que las estrategias identificadas por las familias involucran solicitudes para el desarrollo de acciones extraescolares. Dichas acciones implican la posibilidad de destinar tiempo de apoyar el aprendizaje (apoyo con los deberes, ejercitación) y gestión de prestaciones técnicas como puede ser el acceso a tratamientos especializados. Cabe señalar que en términos generales los referentes no identifican en forma clara, cuáles son las acciones desarrolladas a la interna del centro para apoyar los procesos de aprendizaje de sus hijos.

En cuanto a la comunicación con el centro educativo, y específicamente con los maestros de clase, los referentes entienden que entablan una buena comunicación que se realiza a través de distintas modalidades: presencial, o comunicación escrita. Sobre la orientación brindada a los padres, en uno de los casos el referente entiende que la orientación brindada por la maestra de clase ha ofrecido soluciones para apoyar el aprendizaje y la integración de su hijo.

Con respecto a las prioridades de mejora, se aprecia que los planteos realizados tienen relación con modificaciones si se quiere más estructurales (modificaciones del formato escolar, aumento de extensión horaria, enriquecimiento de los recursos humanos del centro educativo), que constituyen aspectos de difícil implementación a corto plazo, y que exceden a las posibilidades de alcance del centro educativo.

6.6. Reflexiones finales

Esta investigación buscó estudiar las concepciones y estrategias educativas de maestros del primer nivel de educación común, en el trabajo con alumnos que presentan “dificultades de aprendizaje”, a través del estudio de caso una escuela pública de educación común. Asimismo, se analizaron las estrategias institucionales y las perspectivas de referentes familiares en relación al trabajo del centro educativo desarrollado con sus hijos.

En términos generales, se cumplieron los objetivos generales y específicos propuestos, así como también se encontraron respuestas a las preguntas de investigación planteadas en el comienzo de este proceso.

El trabajo con alumnos que presentan dificultades en su proceso de aprendizaje constituye un tema frecuente al cual se enfrentan un sinnúmero de maestros en forma cotidiana. Esta situación puede producirse en distintos momentos del ciclo escolar, pero en general es al inicio de la escolaridad obligatoria que los docentes toman contacto con alumnos que presentan distintos ritmos de aprendizaje que en muchas ocasiones no cumplen con los tiempos y procesos esperados para la media del grado. De acuerdo a los postulados de la educación inclusiva, la actitud docente frente a este tipo de situaciones, así como el desarrollo de estrategias de atención educativa tanto a nivel institucional, como en el contexto de aula, constituyen aspectos claves para el adecuado progreso del alumnado.

Del análisis global de los datos obtenidos en la investigación, se pudo observar que a pesar de las líneas de política educativa que plantean que la escuela uruguaya debe ser inclusiva, este proceso es vivido con cierta tensión a nivel de las docentes entrevistadas, así como también a nivel de la Dirección del centro educativo.

Las concepciones docentes sobre inclusión y sobre cuáles son los alumnos destinatarios se ubican en un punto intermedio entre la perspectiva integracionista y la perspectiva de inclusión educativa. La atención a la diversidad es vivida como un proceso de difícil implementación, siendo visualizada como un aspecto clave en el trabajo pero reconociendo que los docentes no cuentan con herramientas claras y sistemáticas para llevarla a cabo.

La formación docente surge como una de las debilidades principales para el desarrollo de prácticas de educación inclusiva, enfatizando que no contempla el trabajo con los contenidos necesarios para la adquisición de competencias docentes básicas para posicionar a los docentes como actores del desarrollo de políticas de inclusión educativa. En este sentido, se pueden establecer relaciones con los resultados provenientes de otras investigaciones de

carácter nacional (Viera, 2012; Zeballos, 2015), en las cuales se recomienda la pertinencia de que en la formación docente se asignen tiempos y espacios específicos para abordar el desarrollo de competencias técnicas pedagógicas que faciliten el posicionamiento de los docentes como actores potentes y claves de las prácticas de inclusión educativa.

Las estrategias institucionales desarrolladas por el centro educativo aparecen como un aspecto débil, que es abordado de forma inespecífica a nivel de la planificación global del centro. Las principales acciones en este sentido se vinculan al trabajo de orientación de la dirección a los maestros de aula, de la inspección cuando así la situación lo requiere, al trabajo con las familias de los alumnos implicados y al trabajo desarrollado por la maestra de apoyo itinerante.

Con respecto a las estrategias a nivel de aula, los maestros desarrollan un modelo de atención a la diversidad que se encuentra en un paso intermedio entre el modelo del déficit y el modelo curricular. Más allá de que plantean estar de acuerdo con la atención a la diversidad, la misma es vivida como un problema y las principales acciones desarrolladas se basan en un modelo de atención individual. Se destaca como positivo una búsqueda docente por el desarrollo de estrategias, pero se observa la importancia de generar espacios específicos para la discusión y enriquecimiento del trabajo desarrollado.

El rol docente es visualizado en relación a dos funciones claves: facilitador del aprendizaje y en la atención a la diversidad. Ambas funciones pueden ser analizadas a la luz de los aportes de la psicología cultural, para la cual ambas funciones constituyen aspectos claves en el camino de desplegar los aspectos potenciales para el despliegue de las funciones psicológicas superiores.

El trabajo con las familias es visualizado como una herramienta de trabajo importante, que se incluye en el abordaje educativo de los alumnos. Las docentes reconocen que existen diferentes situaciones familiares, y se visualiza la posibilidad de abrir espacios de orientación a los padres para facilitar los procesos de apoyo en una lógica de colaboración escuela y familia. Para una de las maestras, la relación con los padres de los alumnos que presentan dificultades es vivida de manera tensa, volviendo a surgir la falta de formación como una de las determinantes que ofician como una barrera en la comunicación.

La perspectiva de los referentes familiares sobre el trabajo desarrollado por la institución arrojó algunos datos que complementan la información obtenida. En términos generales, los padres reconocen aspectos positivos en el trabajo del centro educativo, especialmente el trabajo desarrollado por los docentes de aula. Se puede plantear que la mayoría de las acciones identificadas por los referentes se relacionan a sugerencias de

acciones fuera del espacio institucional que combinan acciones de apoyo domiciliario y acceso a tratamientos especializados.

6.6.1. Limitaciones, recomendaciones y perspectivas futuras

Llegando a las últimas páginas de la investigación quisiera presentar algunas líneas en donde expresar algunas consideraciones con respecto a las limitaciones, recomendaciones y perspectivas futuras.

Sobre las limitaciones, cabe señalar que en el proceso de la investigación se realizaron algunos ajustes con respecto al plan de trabajo inicial. En un comienzo se habían planteado realizar más observaciones de aula, que una vez en el campo tuvo que ser ajustado a una instancia de observación. Este hecho supuso un acceso limitado a lo sucedido en el contexto de aula, pero igualmente se consideró como una instancia valiosa en relación al despliegue de estrategias desarrolladas por las docentes.

En cuanto a las recomendaciones emergentes a partir del trabajo, se puede plantear la necesidad de generar espacios de discusión y apoyo para el fortalecimiento de las prácticas de educación inclusiva. Queda en evidencia que los docentes reconocen la importancia de la atención a la diversidad, pero que entienden que una de las debilidades principales radica en no contar con las herramientas técnico-pedagógicas necesarias para ello. En este sentido, sería interesante que a nivel institucional se pudieran desarrollar planes de atención a la diversidad con el objetivo de potenciar las fortalezas y visualizar las debilidades, de modo de atenderlas y minimizarlas.

Asimismo, se estima conveniente fortalecer los recursos humanos del centro educativo. La escuela en donde se desarrolló la investigación contaba con recursos técnicos, pero los mismos resultaban restringidos en cuanto a carga horaria lo que limitaba las posibilidades de atención. Se apreció que los maestros desarrollaban la tarea más bien en solitario, por lo que potenciar los espacios de colaboración constituye una línea de acción privilegiada para el análisis de las prácticas con alumnos con “dificultades de aprendizaje” en pro de la generación de conocimiento para la transformación de las prácticas.

En cuanto al trabajo con las familias, se entiende que más allá de que existen líneas de trabajo claras, se estima conveniente la elaboración de planes de trabajo colaborativos donde los referentes puedan contar con mayor conocimiento sobre la realidad educativa de sus hijos a la interna del centro educativo.

Con respecto a perspectivas futuras sería interesante explorar como los planes de formación docente abordan la temática de la atención a la diversidad, así como también cuál es el perfil de egreso de los maestros al finalizar la carrera. Es indudable que contar con un perfil de egreso potente, que contemple la diversidad del alumnado como una de las características presentes de las aulas e instituciones educativas, donde las concepciones docentes contemplen este aspecto constituiría una gran fortaleza para el desarrollo de prácticas de educación inclusiva. Asistimos un tiempo histórico de la educación, en el cual es necesario revisar los perfiles profesionales docentes, y brindar espacios formativos que contemplen las realidades concretas de las instituciones educativas, así como también generar las condiciones materiales y organizativas favorables para ello.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Administración Nacional de Educación Pública. (2005). *Panorama de la educación en Uruguay. Una década de transformaciones, 1992-2004*. Montevideo: ANEP.
- Administración Nacional de Educación Pública (2005). *Monitoreo de proyectos de mejoramiento educativo. "Inclusión y transformación de prácticas."* Montevideo: ANEP.
- Administración Nacional de Educación Pública (2010). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2010-2014*. Montevideo: ANEP.
- Aguilar, G. (2004) Del exterminio a la Educación inclusiva. Departamento de Educación Especial / Ministerio de Educación Pública. V Congreso educativo internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva. Universidad Interamericana. Julio-2004, Recuperado de: <http://v1.dpi.org/files/uploads/education/DELEXTERMINIOcorregido.htm>
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Alonso, L.E. (1995). *Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa*. En: Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (coords.). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales, (pp. 225-238). Madrid: Síntesis psicológica.
- Álvarez P., E. (2008). Teoría y producción de subjetividad. ¿Qué es una caja de herramientas? Recuperado de: <http://coloquios.atspace.com/regional/ponencias.htm>
- ANEP (Montevideo) (2008). *Programa de Educación inicial y primaria*. Montevideo: ANEP.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. Recuperado de: <http://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf>
- Arguís Rey, R. (1999, diciembre). El pensamiento y la práctica educativa del profesorado ante la integración escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 143-156. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118051>
- Arnaiz, P., (2006). Atención a la diversidad. Programación curricular. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia. Recuperado de: http://www.jmunoz.org/files/9/Necesidades_Educativas_Especificas/aula_pt/conocer_mas/diversidad-murcia/UNIDAD1.pdf
- Arnaiz, P., Guirao, J., & Garrido, C. (2007, diciembre). La Atención a la Diversidad: del Modelo del Déficit al Modelo Curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(23). Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2750/275020546023.pdf>
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: como favorecer su desarrollo. *Revista Educatio siglo XXI*, 30(1), 25-44. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/149121/132111>.
- Ayala, E. (2014). *¿Qué se entiende por "dificultades de aprendizaje"? Teorizaciones y reflexiones en torno a las "dificultades de aprendizaje" desde diferentes perspectivas*. Trabajo final de grado. Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- Azorín, C., Arnaiz, P. (2013). Una experiencia en innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, (22), 9-30.
- Baquero, R., & Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes pedagógicos*, 2, 1-16.
- Baquero, R. (1999). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Banco Mundial (2004). *Fondo de Inclusión Escolar. La experiencia de Uruguay*.
- Berais, A. (1995). *Concepciones y actitudes de los docentes ante las dificultades de aprendizaje*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, Uruguay.
- Blanco, R. (2010). Presentación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol 4, núm 2 (15-22) Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2.html>

- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Booth, T., Ainscow, M., (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Cobas, C., Bello, Z., Ochoa, Y., Colás, A., (2011). *Las dificultades en el aprendizaje. Un tema para meditar desde las prácticas pedagógicas del siglo XX*. La Habana: Sello editor Educación Cubana. Recuperado de: <http://mediateca.rimed.cu/media/document/2814.pdf>
- Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 3-18. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668426>
- Coll, C. et al. (1988). Significado y sentido del aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_búsqueda=ANUALIDAD&revista_búsqueda=702&clave_búsqueda=1988
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (1990). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Psicológica.
- Coll, C. (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó
- Curso National Institutes of Health (NIH) (2008). Protección de los participantes humanos en la Investigación. <http://pphi.nihtraining.com/users/login.php>
- de Armas, S., Buján, M. (2005). *Centros educativos inclusivos en el Uruguay*. Montevideo: UNICEF
- DECRETO DE INVESTIGACIÓN CON SERES HUMANOS, CM/515, Ministerio de Salud Pública, Poder Ejecutivo, República Oriental del Uruguay (4 de agosto de 2008).
- Dubrovsky, S. (comp.) (2000). *Vygotski: su proyección en el pensamiento actual*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Dubrovsky, S. (comp.) (2005). *La integración escolar como problemática profesional*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Echeita, G. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 44, 7-16. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Gerardo_Echeita/publication/39211945_Perspectivas_y_dimensiones_criticas_en_las_politicas_de_atencion_a_la_diversidad/links/00b495184fb1022982000000.pdf
- Echeita, G., Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaEducacionInclusivaComoDerechoMarcoDeReferenciaYP-3736956.pdf>
- Farías, P., Iglesias, A., & Martín, M. E. (2007). La ayuda en el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar. *Facultad de Ciencias Humanas. Anuario nro.*, 8, 177-188.
- García Teske, E. (2003). *La formación de profesionales para la Educación Inclusiva*. Recuperado de file:///C:/Users/Toshiba/Downloads/formacion_profesionales_educacion_inclusiva_teske.pdf
- García, J. N. (1998). *Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, Lecto-Escritura y Matemáticas*. Madrid: Narcea.
- Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. En *III Congreso La atención a la diversidad en el sistema educativo*. Salamanca, España: Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Gómez, J. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso Revista de educación*, 28, pp. 199-214. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1370936>
- Körner, A. (2012). *Informe regional de monitoreo del progreso hacia una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe, EPT 2012*. Santiago de Chile: UNESCO.

- Ley N°18437. (2008). *Ley general de Educación*. República Oriental del Uruguay, Poder Legislativo.
- Litwin, E. (1998). *La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza*. En de Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. Palou de Maté, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-34). Buenos Aires: Paidós.
- López J., L. (2009). *Educación especial: planeación didáctica y adecuación curricular, desde la percepción del docente regular*. Tesis de maestría en Educación Especial. Hermosillo, Sonora: Centro Pedagógico del Estado Sonora. México.
- López M., M. (2008). *La escuela pública: de la exclusión a la inclusión un proceso de humanización*. En: Quesada, P. (Comp.) (2008). *1as. Jornadas Andaluzas: La educación infantil en la escuela de la diversidad*. Granada: Andadown.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación educativa*, 21, pp. 37-54. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/revista/710/A/2011>
- Mancebo, M. (2010). La inclusión educativa: un paradigma en construcción. *IV Encuentro Internacional de investigadores de políticas educativas*. Recuperado de: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/mancebo_inclusi%C3%B3n_educativa.pdf
- Manzano, J. (1991). Los trastornos del aprendizaje: modelos explicativos, clasificación y medidas correctoras. *Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente*, (11), 17-40.
- Marchesi, Á., Coll, C., Palacios, J. (Comps.). (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, Á. (2009, abril). Las Metas Educativas 2021: Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad*, 4(12). Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S185000132009000100007&lng=es&nrm=iso. ISSN 1850-0013.
- Martínez E., et al (2002, agosto). Aproximación a un enfoque integral del proceso de aprendizaje y sus dificultades. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas corporales*, 7. Recuperado de: <http://psicomotricidadum.com/>
- Martínez M., M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27-39. Recuperado de: http://brayebnan.aprenderapensar.net/files/2010/10/MARTINEZ_InvAccionenelAulapag27_39.pdf.
- Mendes, I. (2005). Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 227-234. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>
- Millá, M. (2006). Atención temprana de las dificultades de aprendizaje. *Revista de Neurología*, 42(2), 153-156. Recuperado de: <http://www.psicopedagogiaweb.com.ar/documentos/Aprendizaje%20y%20crecimiento.pdf>
- Naradowski, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las reflexiones, las demandas y los slogans. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 19-26.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino. (coord.) (2006): *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Barcelona: Gedisa.
- Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29. Recuperado de: <http://www.iebem.edu.mx/files/Lectura%2015%20Parrilla%20Latas.pdf>
- Pain, S. (1987). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Rajadell, N. (2001) Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza y aprendizaje.
- Rebollo, M (1996). *Dificultades del aprendizaje 1*. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana
- Rebollo, M., Rodríguez, S. (2006) El aprendizaje y sus dificultades. *Revista de neurología*, 42, S139-142. Recuperado de: <http://www.mdp.edu.ar/psicologia/sec-academica/asignaturas/aprendizaje/EI%20aprendizaje.pdf>
- Sandin E., P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Simón, C., Echeita, G. (2012). La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. *Padres y Maestros. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, (344), 31-34.
- Stainback, S., Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar el currículo*. Madrid: Narcea.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*, (50), 23-39.
- Terigi, F. (2010). Sujetos de la educación. Aportes para el desarrollo curricular. Recuperado de: http://cedoc.infod.edu.ar/upload/Sujetos_de_la_Educacion.pdf
- Torres González, J. (2012) Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Revista Educatio siglo XXI*, 30 (1), 45-70. Recuperado de: <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/27248/1/Estructuras%20organizativas%20para%20una%20escuela%20inclusiva%20promoviendo%20comunidades%20de%20aprendizaje.pdf>
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales.
- UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. *Conferencia Internacional de educación*. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf
- UNICEF (1989). Convención de los Derechos del Niño, Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Valles, M. S. (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Valdés, A., Monereo, C. (2012): Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 2, pp. 193-208. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art8.pdf>
- Viera, A. (2012). *Concepciones y estrategias educativas en el caso de la parálisis cerebral en la educación especial pública uruguaya*. Tesis de maestría en Psicología y Educación. Montevideo: Facultad de psicología, Universidad de la República. Uruguay.
- Viera, A., Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 237-260. Recuperado de: <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/243/227>
- Zeballos, Y. (2015) *Concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa en estudiantes de magisterio de Lavalleja*. Tesis de maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas. Montevideo: Facultad de psicología, Universidad de la República. Uruguay.

APÉNDICES

1. Modelos de consentimiento informado

1.1. Consentimiento informado Docentes

A través de la presente dejo constancia de mi participación voluntaria en relación con el suministro de datos y acceso al contexto de clase para contribuir a la realización del proyecto de tesis realizado por la Lic. Andrea Barcia en la Maestría en Psicología y Educación (Facultad de Psicología- UdelaR).

Dicho proyecto de tesis tiene como propósito conocer los modos específicos de abordaje con niños que presentan problemas en su proceso de aprendizaje.

Se espera que participen de este estudio autoridades y maestros de la Escuela del primer nivel. También se prevé la participación de informantes calificados en relación con el tema.

Se les solicitará a todos los participantes una entrevista de aproximadamente una hora de duración que será grabada. Asimismo, probablemente, se solicite la autorización para realizar observaciones de algunas de las clases.

En todos los casos la identidad de los informantes será protegida a través del empleo de seudónimos, y aquellos datos o información que pueda identificar al participante serán manejados confidencialmente. A este material sólo tendrá acceso la tutora de esta tesis la Mag. Andrea Viera.

Su firma en este documento significa que acuerda con lo informado previamente en esta nota.

Se me informó que:

- que en cualquier momento pueden desistir de participar y retirarse de la investigación, sin que esta decisión genere ningún tipo de inconvenientes.
- que se resguardará la identidad del niño/a como participante y se tomarán los recaudos necesarios para garantizar la confidencialidad de los datos personales.
- que se me brindará toda la información que sea posible sobre los procedimientos y propósitos de esta investigación antes y durante nuestra participación. Por cualquier consulta puede comunicarse a diakara1@gmail.com
- Cuando se finalice la investigación, se realizará una convocatoria con todos los participantes, en la que se compartirán los resultados obtenidos de la misma.

.....
Fecha

.....
Firma y aclaración del participante

Lic. Andrea Barcia

1.2. Consentimiento informado para los Padres

Montevideo,, de 2015

Desde la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, la Maestría en Psicología y Educación estará realizando una investigación en la escuela N° ____, con el objeto de conocer algunos aspectos relacionados con la atención educativa brindada a niños de primer nivel escolar. Se pretenderá conocer las concepciones docentes y estrategias educativas empleadas por el centro educativo y los docentes, con niños que presentan problemas en su proceso de aprendizaje.

Por este motivo, invitamos a usted a participar de la investigación y le solicitamos su autorización para realizar una entrevista con el objetivo de conocer su opinión sobre algunos aspectos vinculados al aprendizaje de su hijo, y las acciones desarrolladas por la escuela y los docentes.

Si usted está de acuerdo, le solicitamos que firme el consentimiento que aparece más abajo

Muchas gracias por su colaboración

Previo a la firma de este consentimiento, dejo constancia que se me informó:

- que en cualquier momento pueden desistir de participar y retirarse de la investigación, sin que esta decisión genere ningún tipo de inconvenientes.
- que se resguardará la identidad del niño/a como participante y se tomarán los recaudos necesarios para garantizar la confidencialidad de los datos personales.
- que se me brindará toda la información que sea posible sobre los procedimientos y propósitos de esta investigación antes y durante nuestra participación. Por cualquier consulta puede comunicarse a diakara1@gmail.com
- Cuando se finalice la investigación, se realizará una convocatoria con todos los participantes, en la que se compartirán los resultados obtenidos de la misma.

Al firmar este consentimiento acepto que participemos de manera voluntaria en esta investigación.

.....

Nombre del niño

.....

Firma y aclaración de firma del referente adulto

Lic. Andrea Barcia

2. Pautas de entrevista

2.1. Pauta de entrevista Maestra Directora

A. Datos del entrevistado (información general, trayectoria formativa y laboral en la educación)

1. ¿Cuántos años hace que se desempeña como docente? ¿Cómo directora? ¿Cómo directora de la escuela?
2. ¿Cuál es su formación profesional? Grado y pos grado
3. ¿Ha realizado cursos específicos en temática de dificultades de aprendizaje e inclusión?

B. Datos generales del centro educativo. Presentación general de la escuela.

4. ¿Cómo se compone el equipo de trabajo? (Docentes y no docentes)
5. ¿Cuántos alumnos tiene la escuela? ¿Cómo se distribuyen en las clases? ¿Cómo diría que es el rendimiento del alumnado en términos generales?
6. ¿Cómo es la relación con la comunidad?
7. ¿Qué otras instituciones u organizaciones hay en la zona? ¿Cómo es la relación de la escuela con ellas?
8. ¿La escuela cuenta con proyecto de centro? ¿Cómo surgió, de qué se trata y cuáles son sus objetivos?
9. ¿Cuentan con consejo de participación? En caso de que la respuesta sea sí ¿cómo está conformado, y cómo es su funcionamiento? ¿Qué tipo de inquietudes y planteos han recibido? ¿Qué acciones se han realizado para poder atender dichas inquietudes?

C. Características del alumnado del primer nivel

10. ¿Qué cantidad de niños están inscriptos cursando el primer nivel?
11. ¿Cómo se compone el alumnado del primer nivel de la escuela?
12. ¿Existen alumnos que no aprendan con los ritmos y tiempos esperados de acuerdo al programa del Consejo de Educación inicial y primaria? ¿Cuántos? ¿Por qué piensa que se da esa situación?

D. Estrategias educativas para el trabajo con alumnos que presentan DA

13. ¿Cuál es la propuesta educativa que la escuela plantea para dichos alumnos?
14. ¿Existen estrategias institucionales para el trabajo con dichos alumnos? Describa en qué consisten.
15. En su trayectoria formativa, ¿ha realizado formación específica en el trabajo con alumnos con “dificultades de aprendizaje”? ¿Qué referentes teóricos considera que resultan relevantes para planificar y desarrollar estrategias educativas con los alumnos que presentan “dificultades de aprendizaje”?

E. Relación con la familia

16. ¿Qué relación se da entre la familia de los niños que poseen dificultades en su proceso de aprendizaje y la escuela?
17. ¿Cómo caracterizaría la participación de los referentes familiares en el proceso de aprendizaje?

18. ¿Cuál sería la participación que se espera o pretendida?

F. A continuación puede desarrollar otros aspectos que usted considere importantes en el trabajo con alumnos del primer nivel que presentan “dificultades de aprendizaje”

2.2. Pauta de entrevista maestra de apoyo itinerante

A. Datos del entrevistado (información general, trayectoria formativa y de trabajo en la educación)

1. ¿Cuántos años hace que se desempeña como docente? ¿En qué año egresó del instituto normal?
2. ¿Qué cargo desempeña actualmente? ¿Cuánto años hace?
3. ¿Cuántos años hace que trabaja en esta escuela?
4. En su trayectoria formativa: ¿ha realizado formación específica en relación con la “atención a la diversidad”? Especificar de qué se trataron los cursos

B. Características del alumnado

5. ¿Cuál es la población destinataria de su trabajo?
- 5 a. ¿Con cuántos alumnos está trabajando en este momento?
6. ¿Cómo se decide cuándo un alumno tiene que trabajar con el maestro de apoyo?
7. ¿Cómo se caracteriza el alumnado con el que trabaja actualmente?
8. ¿Cómo es en general el proceso de aprendizaje de los alumnos?
9. ¿Qué tipo de dificultades presentan? ¿A qué se deben? ¿Existe alguna prevalencia de alguna/s de ellas? ¿Cuál/es?

C. Características y funciones del maestro de apoyo

10. ¿Cómo define su trabajo en esta escuela?
11. ¿Cuál es el rol y que funciones cumple?
12. ¿Cuál es su modalidad de intervención? (dentro del aula regular, atención individual fuera de la clase, combinadas)
13. ¿Cuál es la propuesta de modalidad de intervención pretendida por la Inspección de Educación especial? ¿Es posible llevarla a cabo en la práctica?
14. ¿Cómo es la relación entre el maestro de clase y el maestro de apoyo?
15. ¿Existe algún criterio para la atención de las demandas de los maestros de clase? ¿Logran contemplarse todas las demandas? En caso de que no, ¿cuáles son contempladas y por qué?

D. Exploración sobre las concepciones

16. ¿Qué es para usted la inclusión educativa?
17. ¿Cómo definiría la atención a la diversidad?
18. ¿Quiénes son los alumnos que considera son destinatarios de un enfoque de inclusión educativa?
19. ¿Cómo evalúa que debería ser la educación “dificultades de aprendizaje”?

20. ¿Hay lineamientos específicos para el trabajo? ¿Quién los realiza? Describa en qué consisten. ¿El programa escolar realiza alguna sugerencia o propuesta al respecto?
Concepción

21. 21 a. ¿Cómo valora los planes de trabajo de los maestros de clase? ¿Logran contemplar la heterogeneidad del alumnado?

21 b. ¿Qué fortalezas y que debilidades visualiza en relación a la inclusión educativa en este centro escolar?

E. Estrategias educativas

22. Describame cómo es su trabajo.

22 a ¿Cómo piensa y organiza su plan de trabajo?

22 b ¿Cómo piensa la enseñanza de sus alumnos?

23. ¿Cuáles son los objetivos y metas en el trabajo?

24. Cuénteme ¿Cómo sería una jornada de trabajo con sus alumnos?

25. ¿Con cuántos alumnos trabaja en su apoyo? ¿Se prevé la interacción entre pares en la planificación de las actividades?

26. ¿Qué medios y recursos pedagógicos se emplean?

27. ¿Se realizan adaptaciones? ¿Quién las realiza? ¿Qué tipo de adaptaciones se realizan? ¿De que dependen?

28. ¿Qué tipo de problemas se presentan?

29. ¿Qué estrategias educativas identifica como facilitadoras del proceso de aprendizaje de los alumnos?

30. ¿Incluye TICS en el trabajo escolar? ¿Cuáles? ¿Asisten de alguna manera el trabajo?

31. ¿Le parece que vale la pena la inclusión de este tipo de tecnología para la educación de estos chicos? ¿Y en relación a los chicos con DA?

32. ¿Cómo se lleva a cabo la evaluación de estos alumnos?

33. Identifica referentes teóricos que resultan relevantes para planificar y desarrollar estrategias educativas con los alumnos que presentan a los que apoya.

F. Relación con la familia

34. ¿Cómo describirías la relación que se establece entre el maestro y la familia de los niños?

35. ¿Cómo participa el maestro de apoyo en esta relación?

36. ¿Cómo caracterizaría la participación de los referentes familiares en el proceso de aprendizaje?

37. ¿Cuál sería la participación que se espera o pretendida?

G. A continuación puede desarrollar otros aspectos que usted considere importantes en el trabajo con alumnos del primer nivel que presentan “dificultades de aprendizaje”.

2.3. Pauta de entrevista a maestras de clase

A. Datos del entrevistado (información general del docente, trayectoria formativa y de trabajo en la educación)

1. ¿Cuántos años hace que se desempeña como docente? ¿En qué año egresó del instituto normal?

2. ¿Cuántos años hace que trabaja en esta escuela? ¿En el primer nivel?
 3. En su trayectoria formativa: ¿ha realizado formación específica en el trabajo con alumnos con “dificultades de aprendizaje”?
- B. Características del alumnado (caracterización del alumnado, en general, para luego centrarnos en las particularidades de los alumnos con “dificultades de aprendizaje escolar”.)
4. ¿Cómo se caracteriza el alumnado con el que trabaja actualmente?
 5. ¿Cómo es en general el proceso de aprendizaje de sus alumnos?
 6. ¿Cuántos alumnos de su clase presentarían dificultades en su proceso de aprendizaje?
 - 6 a. ¿Qué tipos dificultades presentan?
 7. ¿Cómo es el proceso de aprendizaje de estos alumnos?
 - 7 a. ¿Presenta diferencias con respecto al resto del grupo?
- C. Concepciones sobre inclusión educativa y atención a la diversidad
8. ¿Qué es para usted la inclusión educativa?
 9. ¿Cómo definiría la atención a la diversidad?
 10. ¿Quiénes son los alumnos que considera son destinatarios de un enfoque de inclusión educativa?
 11. ¿Qué son para usted las “dificultades de aprendizaje”?
 12. ¿Cómo evalúa que debería ser la educación de los alumnos que presentan “dificultades de aprendizaje”?
 13. ¿Hay lineamientos específicos para el trabajo? ¿Quién los realiza? Describa en qué consisten.
 14. ¿Qué fortalezas y que debilidades visualiza en relación a la inclusión educativa en este centro escolar?
 15. ¿Cuál considera que es el rol del maestro de clase en el trabajo con estos alumnos?
- D. Organización de la enseñanza y estrategias educativas (Se pregunta cómo piensa la enseñanza en general y en el caso de los niños con “dificultades de aprendizaje”; metas y objetivos educativos, metodología de trabajo, recursos educativos, evaluación).
16. ¿Cómo piensa la enseñanza de su clase? ¿Cómo piensa su plan de trabajo?
 17. ¿Cuáles son los objetivos y metas en el trabajo?
 18. Cuénteme ¿Cómo sería un día de trabajo con su clase?
 19. ¿Qué medios y recursos pedagógicos emplea en el desarrollo de su enseñanza?
 20. ¿Cómo piensa la enseñanza de los alumnos que presentan “dificultades en el aprendizaje escolar”?
 21. ¿Se realizan adaptaciones? ¿Qué tipo de adaptaciones se realizan? ¿De que dependen?
 22. ¿Qué tipo de problemas se presentan?
 23. ¿Incluye TICS en el trabajo escolar? ¿Cuáles? ¿Asisten de alguna manera el trabajo?
 24. ¿Se prevé la interacción entre pares en la planificación de las actividades? Si la respuesta es afirmativa, mencione tipo de actividades y cómo se da la interacción.
 25. ¿El programa escolar realiza alguna sugerencia o propuesta al respecto?
 26. ¿Cuál es la función de la maestra de apoyo de la escuela?
 27. ¿Cómo se lleva a cabo la evaluación de estos alumnos?

28. ¿Qué estrategias educativas identifica como facilitadoras del proceso de aprendizaje de los alumnos?
29. Identifica referentes teóricos que resultan relevantes para planificar y desarrollar estrategias educativas con los alumnos que presentan “dificultades de aprendizaje”

D. Relación con la familia (Exploración del papel de la familia en la educación de los alumnos con “dificultades de aprendizaje” escolar)

30. ¿Cómo describiría la relación que se establece entre el maestro y la familia de los alumnos?
31. ¿Cómo caracterizaría la participación de los referentes familiares en el proceso de aprendizaje?
32. ¿Cómo describiría la relación que se establece entre el maestro y la familia de los alumnos con dificultades de aprendizaje?
33. ¿Cómo es la participación en el proceso de aprendizaje?
34. ¿Cuál sería la participación que se espera o pretendida?

E. A continuación puede desarrollar otros aspectos que usted considere importantes en el trabajo con alumnos del primer nivel que presentan “dificultades de aprendizaje”.

3. Registro de las observaciones

Observación de Primer año

Estructura Social del aula

N°	Estructura organizativa	Tiempo	Espacio físico	N° Part	Tipo de participación	Contenido	Estructura participación	Sucesos	Observaciones
1	Transición de entrada	5' aprox		17	T	Ingreso al aula. Saludo inicial	Los alumnos van ingresando al salón, dejando sus pertenencias.		Los niños se movilizan en forma autónoma. Llevan los cuadernos de deberes al escritorio de la docente
2	Presentación guiada	33' aprox	Niños sentados en el suelo en el fondo del salón rodeando a la docente	17	T	Conocimiento del medio. Ciencias naturales: el sol	La maestra pregunta, según va señalando los alumnos responden.	Hay un niño J, que está distraído. Mientras los demás intervienen él juega arrastrándose por el suelo	La maestra apoya la comunicación verbal con la gestual. Le llama la atención a J. para que preste atención. Incentiva a que hablen todos
3	Tiempo de transición	2'	Los alumnos se sientan en las mesas Un alumno se sienta en el escritorio a solicitud de la maestra.	16 1	T	Preparación para el comienzo de la actividad.	La maestra reparte los cuadernos de clase. Los alumnos sacan los útiles escolares		

4	Explicación unidireccional	3'	ídem	17		Actividad a realizar: copia de la consigna y trabajo de comprensión lectora. Los niños copian un texto con 8 espacios en blanco. En el lateral del pizarrón se encuentran las 8 palabras que deben colocar en los espacios.	La maestra copia la fecha y explica la tarea que van a hacer. Los alumnos atienden.		Los alumnos copian la a distinto ritmo. Antes de comenzar, pide que los alumnos lean las palabras que escribió. Va indicando distintos niños para que lean, todos leen correctamente, a distinta velocidad. Anticipa que va a copiar en imprenta, que los alumnos deben hacerlo en cursiva, menos una que lo haga en imprenta y otro que copie lo que pueda en cursiva y que cuando se canse pase a imprenta.
5	Trabajo en asiento	11'	ídem	16	T	Copia de la tarea. Comprensión lectora.	Los alumnos trabajan en forma individual. La maestra trabaja en lectura con el niño que se sentó en el escritorio en la misma actividad que el resto.	J. no logra centrarse en el trabajo escrito. Se mantiene disperso sin avanzar en su trabajo.	
				1					

6	Clase de música	28'	Salón de música. Espacio libre de muebles	17	T	Expresión musical. Canciones y Juegos rítmicos	Los alumnos participan de la actividad coordinada por la profesora de música. La maestra acompaña la actividad sentada observando.		
7	Corrección individual	26'		14	T	Comprensión lectora.	La maestra se encuentra sentada en su escritorio, y los niños que terminan comienzan a acercarse al escritorio para corregir su tarea La maestra hace una devolución verbal a cada uno, indicándoles faltas de ortografía y mayúsculas cuando corresponde.		A los niños que ya finalizaron, se les indica un trabajo con el libro del curso. Algunos niños copiaron la consigna pero no realizaron la tarea, la maestra les indica que les falta y vuelven a su asiento a continua. La maestra apoya en el escritorio a algunos niños que no logran realizar la tarea solos y requieren ayuda.

Observación de Primer año

Análisis de tareas - Estructura académica del aula

Nº	Tarea	Nº Participi p.	Tipo Participi p.	Tamaño	Estructura Física	Demandas	Tiempo	Ayudas recursos	Clima evaluativo	Contenidos	Patrón	Ciclo	Observaciones
1	Intercambio oral sobre salida didáctica	17	T	Pequeña	Sentados en el suelo al fondo del salón	Los alumnos participan oralmente realizando aportes al diálogo grupal	33'	La propia docente	La docente incentiva a todos los alumnos a participar. En ocasiones pregunta a los que no están siguiendo el diálogo	Ciencias Naturales: El sol y sus propiedades Lengua: oralidad	Los alumnos realizan una tarea grupal, la docente guía la actividad a través de preguntas	1	
2	Explicación del tema	17	T	Pequeña	Los alumnos se sientan de a 2 en sus mesas.	Los alumnos escuchan y atienden la explicación de la maestra	3'	Pizarrón	Preguntas orales sobre lo explicado	Conocimiento del medio	La maestra explica en frente del salón. Los alumnos responden las preguntas de la maestra.	1	Le indica a un alumno que se siente en el escritorio junto a ella que lo va a apoyar
3	Copia del pizarrón	17	T	Pequeña	Ídem	Los alumnos copian la consigna.	10'	Cuaderno Pizarrón Abecedario	La maestra observa el grupo desde su escritorio. Verbaliza cuando están	Lengua: copia y lectura. Conocimiento del medio:	Los alumnos copian del pizarrón cada uno en su cuaderno.	1	La maestra realiza distintas indicaciones: para 15, que copien en cursiva, 1 que copie en imprenta, y otro que copie hasta donde puede en cursiva y cuando se

									trabajando bien	ciencias naturales			canse pase a imprenta.
4	Ejercicio de lectura y escritura	17	T	Pequeña	Ídem	Los alumnos realizan la tarea.	10'	Ídem 3	La mayoría de los alumnos trabajan en forma individual. Algunos requieren apoyo de lo docente y trabajan con ella en el escritorio.	Ídem 3	Los alumnos trabajan en forma individual en su asiento.	1	Los que terminan van a corregir al escritorio de la docente. Los que completaron su tarea se les indica otra actividad. Los que le faltó algo se les indica qué. Los que requieren apoyo individual, trabajan con la docente en el escritorio.
5	Clase de música	17	T	Pequeña	Los alumnos trabajan sentados y luego realizan una ronda.	La maestra de música explica las canciones y el juego rítmico.	28'	Piano. La docente de música.	----	Expresión musical		1	Los alumnos participan en forma espontánea y disfrutan de la actividad.
6	Continuación del ejercicio de lectura y escritura. Corrección del trabajo.	17	T	Pequeña	Ídem	Ídem 4.	26	Ídem 3	Corrección individual en el escritorio de la maestra	Ídem 3	Los alumnos que terminan, van a corregir la tarea al escritorio. Posteriormente corrigen si algo no	1	Los niños que van terminando, continúan yendo a corregir al escritorio de la docente. Los niños que requieren apoyo son apoyados por

											está correcto.		la maestra en su escritorio.
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	-------------------	--	---------------------------------

Observación de Segundo año

Estructura Social del aula

N°	Estructura organizativa	Tiempo	Espacio físico	N° Part.	Tipo de participación	Contenido	Estructura participación	Sucesos	Observaciones
1	Transición de entrada	2'	Sentados en mesas de a 2. 4 filas: 2 primeras filas de 2 mesas, tercera de 3, última de 2 mesas. Una niña se sienta en el escritorio de la docente.	15 1	T	Ingreso al aula. Saludo inicial	Los alumnos van ingresando al salón, dejando sus pertenencias y se acomodan en sus lugares		La maestra saluda a cada uno con un beso. La niña V. se sienta en el escritorio de la maestra
2	Sondeo	'6'	Ídem	16	T	Alumnos ausentes el día de ayer.	La maestra consulta, y los niños comparten por qué faltaron ayer los que vinieron.		
3	Explicación bidireccional	5'	Ídem	16	T	Actividad a realizar	La maestra retoma una actividad anterior, que les quedaba pendiente la participación de algunos alumnos Presenta la actividad como un juego.		Los niños que aún no han leído sus pistas van a buscar sus sobres colgados en el fondo de una tanza.
3	Trabajo grupal: lectura en círculo	45' aprox	Ídem	15	T	Tarjeta de detectives: Cada alumno eligió un objeto preferido. Escribió pistas y las lee al grupo	La maestra dirige la actividad, ordena quién pasa al frente a leer su pista para que el resto adivine. Promueve el respeto	V. se muestra inquieta, postura corporal inestable. Por momentos se distrae.	Los alumnos leen a distintos ritmos. La maestra hace intervenciones diferentes para apoyar a cada alumno. Ej. Un alumno lee en forma vacilante y en voz baja, la maestra le

				1		para que adivinen qué es.	por el que esta adelante y la participación de todos.	Los niños participan en un clima distendido. Disfrutan de la actividad-juego.	habilita a que lea así, y verbaliza al grupo, "Les voy a decir lo que está leyendo", para que el resto pueda escuchar. Le llama la atención a V. para que preste atención. Le hace preguntas de la actividad para que participe. En un momento le pide que pase al pizarrón a escribir, cómo ella no escribe sola le dicta, y así logra hacerlo. Incentiva a que hablen todos.
4	Trabajo en asiento: Registro y verificación de las hipótesis	10'	Idem	15	T	Verificación de las hipótesis escritas por cada alumno, para cada lectura de pistas.	La maestra explica la actividad a realizar. 15 alumnos trabajan en forma autónoma.		La maestra se sienta con V. para que realice la tarea en su cuaderno. Como no copia del pizarrón, la maestra le escribe la consigna en una hoja y se la pone al lado del cuaderno.
5	Actividad de plástica	20'	ídem	15	O		11 alumnos están en su actividad de plástica. 4 se encuentran terminando el registro del pizarrón.		

				1	I		La maestra trabaja en forma individual con Valentina, quién avanza lentamente en la copia.		
--	--	--	--	---	---	--	--	--	--

Observación de Segundo año

Análisis de la tareas - Estructura Académica del aula

Nº	Tarea	Nº Participip.	Tipo Particip	Tamaño	Estructura Física	Demandas	Tiempo	Ayudas recursos	Clima evaluativo	Contenidos	Patrón	Ciclo	Observaciones
1	Explicación de la tarea	16	Todos	Pequeña	Sentados de a parejas. V. se sienta en el escritorio de la maestra	Escuchar la explicación de la maestra. Responder preguntas.	5'	Maestra	La maestra hace preguntas a los alumnos	Comprensión de la consigna	Los alumnos escuchan a la maestra sentados en sus lugares.	2	
2	Lectura oral de pistas al grupo	16	Todos	Pequeña	Ídem 1	Cada niño/a pasa al frente a leer sus pistas y el resto de los alumnos tiene que adivinar	45"	Pistas escritas en cuaderno. Escritura de hipótesis en el pizarrón. Intercambio grupal	Puesta en común y discusión de hipótesis La maestra realiza preguntas para que participen todos los niños.	Lectura. Planteo de hipótesis. Escritura.	Un alumno lee sus pistas. El resto levanta la mano para plantear posibles respuestas	2	Los alumnos leen con ritmos distintos. La maestra interviene en el caso que requieran ayuda V. pasa adelante en una oportunidad y escribe su hipótesis con ayuda de la maestra que el dicta.
3	Verificación de hipótesis en el cuaderno	16	Todos	Pequeña	Ídem 1	Cada niño verifica si la hipótesis que había propuesto para cada conjunto de	10'	Cuaderno. Lectura del pizarrón	La maestra explica la actividad.	Lectura Comparación de lo escrito con	La maestra se dirige al escritorio. La mayoría de los alumnos trabajan en	2	

						pistas era correcta.			Se sienta con V. a apoyarla para que realice la tarea.	los resultados.	forma autónoma. V. se sienta al lado de la maestra y prepara sus útiles escolares.		
4	Actividad de plástica	16	Todos	Pequeña	Ídem 1	Pintar una hoja con crayolas de colores y luego cubrir con crayola negra todo.	20'	Hoja de garbanzo, crayolas de colores y crayola negra.	Apoyo individual a V. Da indicaciones al resto de la clase y reparte materiales.	Pintar una hoja con crayolas.	Mientras a mayoría del grupo pinta, V. realiza la tarea en el cuaderno.	2	La maestra adapta la actividad para que V. la pueda realizar. Presta atención y responde a las demandas de materiales del grupo.

A. Observación de Primer Año

Consideraciones generales

Primer año turno matutino.

Fecha 15 de octubre de 2014

Duración de 8:00 a 10:00

La clase se encuentra ubicada en la planta baja, a la derecha de la entrada principal al local escolar.

En cuanto al mobiliario, cuenta con 11 mesas dispuestas mirando hacia el pizarrón. En cada mesa hay 2 sillas de tamaño infantil. Las mesas están dispuestas en 3 hileras, 1 de 3 mesas, y las dos restantes de 4. En las hileras de 4, las últimas mesas no cuentan con niños, porque por el número de alumnos son suficientes 9 mesas.

El escritorio de la docente, se ubica al fondo a la derecha del ingreso al salón.

Cuenta con dos pizarrones, uno de tamaño medio clásico (pintado negro y tiza) y al lado de la misma una pizarra para marcadores.

La observación se realiza desde el fondo del salón en una de las mesas libres ubicada al fondo a la izquierda.

La clase se encuentra conformada por 18 alumnos. El día de la observación hay 17 niños presentes en el aula. Faltó una niña que había avisado que no concurría ese día.

Con respecto a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, la maestra señala en la entrevista que son dos alumnos. Uno de ellos se encuentra recursando primero, al respecto de las dificultades detectadas la maestra expresa "...tiene dificultades en el habla, tiene dificultades psicomotrices, y como recién tiene 8 años todavía yo no le pedí el diagnóstico pedagógico, que recién ahora podríamos pedírselo, creo por algunas cosas que para mí tiene algún nivel descendido en lo cognitivo."

El otro caso, "...fundamentalmente tiene problemas este..., fonoaudiológicos, que también está siendo atendido, bueno entonces bueno, tenemos que esperar la reeducación."

Durante la observación, quedaron manifiestas las dificultades de unos de los casos mencionadas, quien es referido como M. También quedan de manifiesto, otros niños que no presentan dificultades para la docente, pero sí otros ritmos de trabajo, propios de la dinámica del grado de primer año.

A continuación pasaremos al análisis de la observación.

Análisis de la estructura organizativa

Globalmente se puede observar que las estructuras organizativas son comunes y compartidas por todo el grupo y la mayoría presenta contenido académico.

En cuanto a la distribución y uso del espacio, se observa que aunque el mobiliario se mantiene en la misma ubicación durante la observación, la docente utiliza varios espacios de la clase: la primera parte se sientan en el fondo a realizar un intercambio oral, en la segunda parte las tareas se desarrollan en las mesas de trabajo. Cabe señalar que aunque las tareas

planteadas en la mesa son de carácter individual, los niños comparten el espacio de trabajo cotidiano con otro compañero/a con los cuales se dieron intercambios espontáneos.

Con respecto a la estructura de participación, se puede apreciar que es la maestra quién marca las pautas en las intervenciones de los alumnos, dirigiendo las preguntas y respuestas, predominando las interacciones maestra-alumno/a.

Las interacciones que se dan entre alumnos-maestra (con iniciativa de los primeros), se vinculan a demandas de los alumnos con respecto a la evaluación del trabajo, y en base a estas, la maestra identifica que alumnos requieren ayuda brindándoles una respuesta positiva maestra se muestra disponible.

Una característica del aula, es el hecho de que todos los alumnos se encuentran trabajando en la tarea propuesta, y se observan pocos elementos asociados a falta de disciplina. A pesar de ello, cuando la docente pasa a trabajar en su escritorio, cada tanto observa globalmente al grupo y realiza algún comentario si es necesario sobre lo que está sucediendo.

El tiempo de trabajo individual, es utilizado por la docente para apoyar a niños que requieren ayuda para la realización de la tarea. Se destaca que J. no logra entrar en la dinámica del trabajo escrito individual, y la maestra no logra notificar este hecho.

Análisis de la estructura académica

Del análisis de las notas de campo, se desprende la planificación de la misma tarea para todos los alumnos, no existiendo tareas diferenciadas. Si se visualiza que a la hora de realizar el trabajo escrito, la maestra introduce algunas modificaciones en la consigna, que aluden a la indicación de realizar la copia en escritura cursiva. La maestra indica que dos alumnos, E y M, están habilitados para variar la indicación general: E que lo realice en imprenta; M que copie hasta donde pueda en cursiva y cuando se canse continúe en imprenta.

En relación al tamaño de la tarea, se destaca que son tareas pequeñas¹⁴. En la ejecución del trabajo individual en asiento, se observan distintos ritmos de trabajo en los alumnos. Algunos niños finalizan la tarea rápido, van a corregir su trabajo, y se les indica que realicen otra actividad. La media del grupo demora cerca de 35 minutos en llevar a cabo esta tarea. En ese lapso de tiempo, algunos alumnos requieren apoyo para la correcta ejecución, quiénes

¹⁴Tamaño de la tarea: información relativa al tamaño de la tarea en términos de su complejidad. Triple categorización: tarea pequeña a aquellas tareas que suponen para el alumno una única demanda. Tarea mediana aquella tarea para cuya resolución deben ponerse en marcha una serie de operaciones consecutivas con distinto grado de dificultad. Tarea grande, tarea cuya resolución suele sobrepasar los límites espaciales y temporales del aula, dada su complejidad.

son apoyados en forma individual, que luego son juntados en una dupla en el escritorio de la docente.

El análisis de la forma en que se plantean las tareas en el aula nos permite señalar que las demandas son casi siempre de la maestra a los alumnos. Las demandas de los alumnos a la maestra son individuales, y constituyen preguntas desde la mesa, o la concurrencia al escritorio de la maestra para la corrección de sus tareas.

Las demandas planteadas por los alumnos que requieren ayuda hacia la maestra, son para la realización de la tarea, ya que aún no logran una lectura fluida y precisan apoyo. Se puede observar que la docente responde a estas demandas, en un caso con la indicación de que un alumno se siente con ella, en otro cuando el alumno va a corregir y en realidad no logro comprender bien la consigna y la maestra comienza a apoyarlo. Hay un tercer niño que en realidad no avanzó en su trabajo que no es llamado durante el tiempo de la observación.

Se observa la utilización de recursos específicos con los alumnos que no logran finalizar la tarea en forma autónoma, como es la atención individual sostenida durante un lapso de tiempo. Asimismo se destaca que para un alumno que termina muy rápido, se le asigna una tarea extra para que continúe en actividad.

Como recursos en el aula para todo el grupo, se utiliza el pizarrón, y el cuaderno de los alumnos. En esta oportunidad no se utilizó a los compañeros como recurso.

Sobre los criterios evaluativos, se aprecia la utilización de recursos comunes para todos.

En lo que refiere al patrón académico, se caracteriza por predominar la exposición oral, intervenciones y correcciones para todos los alumnos con el fin de que entiendan y realicen la tarea adecuadamente. Con los alumnos que requirieron apoyo, se utilizan los mismos recursos, y una guía individual particular para cada uno de los dos casos que trabajaron en el escritorio.

B. Observación de Segundo año

Consideraciones generales

Clase: Segundo año turno matutino

Fecha: 29 de octubre de 2014.

Duración: 8:00 a 9:30

El aula de segundo se ubica en la planta baja, a la izquierda de la entrada principal de la escuela. Con respecto al mobiliario, cuenta con 9 mesas donde hay 2 lugares. Las mesas se encuentran dispuestas en filas, siendo las dos primeras filas de dos mesas, la tercera de tres, y la última de dos mesas. El escritorio de la docente se ubica en frente al salón, enfrentado a la puerta de entrada.

La clase se conforma por 17 alumnos, el día de la observación concurren 16.

En la entrevista llevada a cabo con anterioridad, la maestra expresa que en su clase hay 3 niños que presentan dificultades en su proceso de aprendizaje. Una niña, la cual repitió primer año y tuvo una promoción especial. La maestra relata que tiene diagnósticos hechos, en los cuales se deja constancia que no tiene una "...discapacidad digamos específica, no tiene una dislexia o algo concreto, sino que tiene un nivel descendido en todas las áreas."

El otro alumno que presenta dificultades, es un varón: "...no tiene ningún..., no ha repetido, no tiene ningún informe ni diagnóstico hecho pero tampoco creo que tenga una dificultad específica, creo que va más bien por un tema de, bueno de madurez y desarrollo, que es muy común en el primer nivel, y que bueno hay que seguir, y va con otros tiempos y otros ritmos."

En la observación realizada, se manifiesta en forma clara, las dificultades presentadas por la niña, quien es nombrada como V.

A continuación se presentan el análisis de las observaciones. En los anexos se podrán encontrar las planillas para consultarlas en profundidad.

Análisis de la estructura organizativa

La estructura física del aula se presenta se corresponde con duplas de niños en mesas y sillas. Durante la observación los alumnos se mantienen principalmente en sus lugares, salvo los que pasan a leer sus pistas que se ubican al frente del grupo. La maestra se ubica principalmente al frente, delante del pizarrón, pero se destaca que hace pequeños desplazamientos entre las mesas de los alumnos.

Durante todas las actividades, todos los alumnos participan de la dinámica del aula. Se destaca que en esta oportunidad los alumnos que pasan a leer sus pistas, son los que no lo habían hecho días anteriores. Durante la lectura individual, se observa que los alumnos presentan distintos ritmos, algunos demoran más y otros menos, hecho que parece ser habitual en la dinámica ya que nadie hace comentarios al respecto. También, hay algunos niños que pasan a escribir al pizarrón su "hipótesis". En una de las oportunidades pasa V. Que se ha mostrado muy inquieta y dispersa. La niña plantea una hipótesis pertinente, y la maestra la ayuda a escribirla dictándole las letras, ya que no logra escribir por si sola en forma espontánea.

La actividad planteada, más allá que trabaja un contenido tradicional y cotidiano para la clase de segundo, se destaca su carácter participativo y lúdico, ya que a partir de la lectura individual distintos niños/as van planteando sus hipótesis.

En una segunda instancia pasan a una actividad más tradicional: verificación en el cuaderno individual y expresión plástica. Durante el desarrollo de estas actividades, la maestra le indica a una alumna que presenta dificultades en el aprendizaje, que se siente a trabajar con ella.

V. Responde al pedido, pero se le dificulta la copia de la fecha y la verificación en su cuaderno, por lo que la docente adapta la consigna planteada al resto del grupo, y escribe la propuesta en una hoja de papel que pone al lado de la niña para que desarrolle el trabajo. Allí se pone a trabajar guiada por la maestra.

Análisis de la estructura académica

Durante la observación se destaca al igual que el aula de primero, que la planificación se desarrolla en base a la misma tarea para todo el grupo, durante la cual se expresa que participa un buen número de alumnos, cada cual con su modalidad de lectura.

Con respecto al tamaño de la tarea, las actividades planteadas resultan pequeñas. Sin embargo, en la primera actividad, presentada como un “juego de detectives” se destaca el carácter lúdico con el que se trabajan contenidos del grado fundamentales, como ser la lectura y la escritura.

En relación a las demandas, se puede ver un equilibrio entre las demandas de la maestra, y el tipo de actividad que habilita a que los niños realicen varias demandas, sobre todo en el momento de adivinar la palabra secreta.

Los recursos empleados resultan comunes para todos en la primera parte. Asimismo se observa que son variados: tarjeta con palabra, pistas en el cuaderno, pizarrón, preguntas de la maestra e intercambio grupal.

El clima evaluativo es distendido, y se observa espontaneidad y distintos modos de participación en los alumnos.

El patrón académico nos muestra una metodología participativa y lúdica, los alumnos realizan la misma tarea, siendo enriquecida por el aporte de todos, y habilita la expresión oral y escrita de las ideas de cada uno. Luego se pasa a una actividad individual de expresión plástica.

Las actividades planteadas son propias del grado que se encuentran cursando.

Hacia el final de la observación, la maestra brinda atención individual a una niña que no logra trabajar en forma autónoma, mientras el resto del grupo trabaja en forma individual. La maestra modifica la actividad, para favorecer que la niña la realice, llevando la consigna a una hoja escrita, ya que la niña no logra copiar sola.