

DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y SUS DIVERSAS PROBLEMÁTICAS. ANÁLISIS DE UNA PROPUESTA DE CAPACITACIÓN DOCENTE.

Violeta Gunset vgunset07@yahoo.com.ar
María Laura Canigia laucanigia@hotmail.com
Raquel Córdoba Vázquez cordobaraquelm@arnet.com.ar
Mariana Prado maprado@arnet.com.ar
Sergio Robin serosrobin@arnet.com.ar
Instituto de Perfeccionamiento Docente – Tucumán

INTRODUCCIÓN

El Instituto de Perfeccionamiento Docente (IPD) es un instituto creado en el año 1969 para atender a la capacitación y la actualización de los docentes de la provincia de Tucumán. Sus actividades están orientadas a promover instancias para el desarrollo profesional de los docentes de todos los niveles y especialidades.

Teniendo en cuenta las demandas expresadas por los docentes, el IPD ha implementado a partir del año 2000, un Postítulo orientado a la especialización de los maestros para trabajar con y en la diversidad. En esta Especialización (440 horas) los diferentes espacios curriculares ofrecen un conjunto de herramientas teóricas y prácticas, orientadas a que los cursantes desde una perspectiva pedagógica puedan potenciar su tarea docente vinculando los conocimientos específicos sobre las distintas problemáticas de sus alumnos con prácticas centradas en la atención a la diversidad de intereses y capacidades en el aula y en la escuela. Durante el año y medio de cursado, los diferentes espacios curriculares procuran crear condiciones a partir de las cuales, los capacitandos problematicen su tarea, se pregunten acerca de su desempeño frente a la heterogeneidad y los múltiples atravesamientos que presentan las aulas.

El presente trabajo está organizado en tres partes. En la primera se examinan las principales alternativas y momentos planteados en el desarrollo de la investigación. La segunda parte expone los resultados obtenidos en los tres ejes principales de indagación: los sujetos, sus prácticas y el desarrollo curricular de la Especialización. Por último, se plantean algunas reflexiones en relación con las potencialidades y limitaciones de la investigación realizada.

1. ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN

Desde el primer momento de implementación, el equipo docente responsable de la Especialización elaboró un diseño para comenzar a indagar las particularidades del proceso, tratando de producir conocimiento que sirviera de insumo para tomar decisiones que fortalecieran los puntos fuertes y mejoraran las falencias detectadas. Con ese sentido, se plantearon algunas preguntas:

- ¿Qué características tiene el desarrollo curricular del EPAD en las sucesivas cohortes?
- ¿Cuáles son las condiciones institucionales que facilitan u obstaculizan el proceso de desarrollo curricular? ¿Se dan las mismas situaciones en las sucesivas cohortes?
- ¿Cuáles son los significados que los actores atribuyen al proceso de desarrollo curricular en relación a la construcción colectiva de los saberes específicos y a las condiciones institucionales de enseñanza?
- ¿Cuál es el significado que los capacitandos le otorgan a los contenidos apreñados, a la organización del cursado, a las estrategias de enseñanza que los tuvieron como destinatarios y al sistema de evaluación implementado?
- ¿Qué validez le otorgan a la residencia como instancia de integración de los saberes adquiridos durante el cursado, y espacio de evaluación y acreditación final de los alumnos?
- ¿Qué cambios es necesario introducir en el desarrollo curricular del EPAD para mejorar la calidad de sus procesos de enseñanza?
- ¿Cuál es el estado de desarrollo del campo conceptual de la especialización y de qué modo afecta los fundamentos sobre los que se asienta?

El Proyecto planteado se ubicó en una perspectiva interpretativa con metodología cualitativa. Un proceso investigativo de estas características implica un proceso no lineal, sino espiralado de ida y vuelta. En este caso, la construcción del dato científico demanda una continua combinación entre la obtención y el análisis de la información, lo que lleva a establecer una relación dialéctica en permanente confrontación entre el material teórico-conceptual y el material empírico, en un interjuego entre las categorías derivadas de la teoría pre-existente y la construcción de categorías emergentes.

Para realizar lo propuesto se fijaron objetivos por año y se organizaron los distintos momentos y etapas del proyecto. Ello implicó que los docentes de la Especialización implementaran en algún momento del cursado, distintas estrategias para recoger información. En algunos casos se administraron encuestas al inicio y al final de cada Módulo, en otros se solicitó a los cursantes, la escritura de informes o memorias a los cursantes; en otros casos se trabajó en el análisis de carpetas y diagnósticos elaborados por los cursantes y posterior y simultánea entrevista en profundidad.

El diseño elaborado se fue nutriendo de esta forma de la permanente interacción y retroalimentación entre datos empíricos y cuerpos teóricos.

En una primera etapa, el diseño apuntaba a conocer quiénes eran los cursantes, de dónde provenían, cuáles eran sus expectativas y necesidades. Para ello se elaboró una encuesta que relevaba datos suficientes para elaborar un perfil de los capacitandos, tales como edad y antigüedad en la docencia, formación y ámbito de desempeño y experiencias de capacitación

previas. Asimismo se recabaron una serie de opiniones en torno a los motivos para elegir y sostener una acción de capacitación tan específica como la propuesta.

Una docente expresa:

“Los motivos que me llevaron a inscribirme en este Postítulo tienen que ver con el interés por las causas del fracaso escolar y con todas aquellas medidas o estrategias a implementar para atender efectivamente a la diversidad. Sin lugar a dudas el ejemplo de mi madre (jubilada docente) como maestra recuperadora ha sido también un factor determinante” (C.L. 36 a.)

Los principales motivos para inscribirse (el 60%) en esta Especialización están centrados en las dificultades que los docentes encuentran en sus prácticas, referidas a los chicos que no pueden aprender, o que presentan necesidades educativas (NE) que necesitan una atención específica, y por ende, un docente preparado.

“Es uno de mis anhelos y aspiraciones el lograr trabajar con conocimientos certeros (como los que espero adquirir aquí) y sobre todo, lograr eficacia en la recuperación de niños con NE. Especialmente que me permitan un crecimiento profesional y lograr en el niño incrementar su autoestima y la superación de sus dificultades” (A.M. 32ª.)

En un segundo momento, los objetivos se orientaron a develar el complejo entramado de las concepciones de los maestros respecto de las posibilidades y dificultades de aprendizaje que presentan sus alumnos en las escuelas, intentando conocer su constitución y su lógica práctica. Ello implicó abordar las representaciones sociales (RS) de los cursantes acerca de sus alumnos, así como sus posibilidades y limitaciones para el aprendizaje.

Posteriormente y en función de la información obtenida en esta indagación, se indagó acerca de las representaciones que estos docentes tienen acerca de su propia función y práctica docente.

Cabe consignar que el desarrollo acelerado que está teniendo el campo conceptual de esta Especialización –la diversidad- tiene como consecuencia una vasta producción teórica que se expresa, tanto en numerosas publicaciones, como en una rica discusión acerca de las categorías conceptuales involucradas en esta problemática. Así, términos tales como diversidad, inclusión, integración, desigualdad están en un proceso de reformulación en cuanto a lo que refieren y a su aplicación en las prácticas educativas. De esta forma, se hizo necesario revisar los supuestos teóricos sobre los que se construyó la propuesta curricular originaria, de modo de actualizarlos para atender a la evolución conceptual del campo.

En un tercer momento, la indagación se orientó a comprender la manera de ver e interpretar las relaciones pedagógicas establecidas al interior de la Especialización (entre pares, con los alumnos, en las diferentes instancias del cursado, de consulta, etc.) con el propósito de producir información que permitiera ajustar su dictado a los últimos avances en el campo y a mejorar la propuesta pedagógica en forma integral.

Las técnicas seleccionadas para la obtención de información empírica se fueron alternando de acuerdo a los distintos objetivos. Así, para la elaboración del perfil se administra al inicio de cada cohorte, una encuesta. La misma se completa con la escritura de una memoria en la que se solicita que los capacitandos expliciten libremente sus expectativas con respecto a la Especialización.

Al finalizar el cursado de cada Módulo se administra una encuesta con preguntas abiertas y cerradas a partir de la cual se indagan cuestiones referidas al desarrollo curricular: cumplimiento de los objetivos, limitaciones y posibilidades de la bibliografía, relación con los docentes, etc.

En diferentes momentos se utiliza también la entrevista en profundidad, que permite conocer aquello que es importante en la mente de los informantes: *sus* significados, perspectivas y definiciones; el modo en que *ellos* ven, clasifican y experimentan el mundo. Por otro se sustenta en un principio de flexibilidad que posibilita al entrevistador tener una actitud más natural y receptiva. No obstante, las entrevistas se realizan con ejes o guiones de preguntas amplias, abiertas y no prefiguradas, lo que facilita la obtención de datos tanto buscados como no buscados.

Como técnicas o procedimientos analíticos e interpretativos para conceptualizar los datos se utiliza el *Método Comparativo Constante*. Esta decisión resulta coherente con el proceso inductivo de “generación de teoría” a partir de la información empírica que articule conceptos y observables planteados para este estudio. Esta técnica de análisis de la información resulta apropiada por cuanto combina un procedimiento analítico de constante comparación, un procedimiento de codificación y el desarrollo de teoría. Es decir hacer al mismo tiempo comparación, análisis y generación de teoría de manera sistemática. (Glaser y Strauss, 1967).

Otra cualidad significativa del Método Comparativo Constante es su doble hermenéutica. Le posibilita al investigador posicionarse como un productor de teoría y a la teoría en un doble papel: de orientadora en la construcción del objeto y de emergente de la confrontación con la realidad. De acuerdo al sentido planteado por Glaser y Strauss, el método comparativo constante posibilita la generación y sugerencia plausible de categorías, propiedades e hipótesis sobre problemas generales en un proceso de continuo crecimiento fundado en cuatro etapas: 1) comparando incidentes aplicables a cada categoría, 2) integrando categorías y sus propiedades, 3) delimitando la teoría y 4) escribiendo la teoría.

2. ALGUNOS RESULTADOS

En este trabajo se exponen los resultados obtenidos en relación a las cuestiones que se estiman particularmente relevantes: por un lado, las representaciones de los capacitandos acerca de sus alumnos y su función docente en relación con la diversidad; por otro, sus concepciones acerca de su propio aprendizaje y de los espacios de formación.

A. LAS REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES

Las representaciones que los docentes construyen acerca de sus alumnos y lo que debe ser su propia práctica orientan y deciden sus acciones, tanto en la organización de sus tareas docentes como en los procesos de evaluación. Distintos estudios realizados, en y fuera del ámbito nacional aportan en este sentido (Rosenthal, 1980; Perrenoud, 1994; Oyola y otros, 1994; Kaplan, 1992; 1997). En este sentido, se busco conocer y comprender las significaciones que los docentes atribuyen a los problemas de aprendizaje: qué son, cómo se los reconoce, cómo se llega a tener problemas para aprender, así como las acciones que despliegan para trabajar con ellos.

- ***Acerca de los problemas de aprendizaje***

A partir de un enfoque metodológico cualitativo, se entrevistó a docentes cursantes de la EPAD (cohorte 2000, 2003 y 2005). Los resultados obtenidos señalan que para los cursantes, la aparición de los problemas de aprendizaje está en relación con los problemas socio-familiares o de índole física de los alumnos. En menor medida, se señala la incidencia de su insuficiente capacitación pedagógica, o de las deterioradas condiciones institucionales (escuelas con servicios sanitarios insuficientes insertas en contextos socio-económicos deprimidos).

Asimismo indican que los problemas de aprendizaje se manifiestan como problemas de comportamiento y falta de hábitos. Si se tiene en cuenta que estas entrevistas se realizan cuando se concluido el cursado, se puede ver que resulta sumamente preocupante para el equipo docente esta evidente falta de asimilación de los contenidos.

- ***Acerca de la función docente***

Los cursantes de la Especialización son maestras y maestros que trabajan en escuelas insertas en contextos de pobreza y con alumnos excluidos socialmente. Superar la enorme distancia entre la formación recibida y las problemáticas que enfrentan en sus tareas cotidianas, constituye un verdadero reto para los docentes.

Teniendo en cuenta estas particularidades se indagaron y analizaron las representaciones que los cursantes han construido con respecto a su función de docente. El trabajo realizado aporta un conocimiento relevante para poder comprender qué es ser docente dentro del contexto socioeducativo actual, como es vivido y comprendido por el maestro/a que accede a los circuitos de capacitación, entendiendo que conocer cómo piensa y cómo significa el maestro/a su propia práctica es condición necesaria para iniciar acciones transformadoras sobre la realidad.

La recolección de las RS abarcó tres momentos:

1. Presentación del soporte gráfico: se entregó a cada uno de los 162 docentes cursantes del primer año de la Especialización una lámina conteniendo 9 figuras de docentes, en distintas actitudes y con distintas particularidades.

2. Verbalización y jerarquización: con el objetivo de crear las condiciones para que los docentes pudieran expresar libremente, las cualidades que asocian a la representación de buen/a maestro/a, se les pidió que eligieran las dos figuras que consideraban más representativas de la función docente, las jerarquizaran y justificaran la elección.
3. Fundamentación: expresión y jerarquización de 3 cualidades asociadas a las figuras elegidas.

El análisis de la producción se realizó en dos fases:

- Cuantificación y organización de las expresiones más usadas a partir de las figuras inductoras.
- La síntesis de los significados encontrados y los rasgos comunes posibilitó un conjunto provisional de categorías, las que se definieron operativamente, especificando los aspectos del contenido que se tomarían como criterios para decidir la pertenencia a una categoría o a otra.

Las representaciones construidas por los docentes muestran que los cursantes consideran como la función docente predominante para la atención a la diversidad es la apertura y amplitud. Los conceptos asociados (figura 1 de la lámina) son: abierta a los cambios, con apertura a los cambios, abierta para entender la problemática de los alumnos, con apertura para conocer los problemas de los alumnos, acepta con alegría (alegre), dinámica (con dinamismo), confianza (inspira).

El otro rasgo predominante (figura 8) está relacionado con la protección y los rasgos maternos asociados. Los conceptos vinculados son: protección hacia los alumnos; protege; cobija a sus alumnos; contiene (contenedor) al niño; establece vínculos afectivos, comprensiva para atenderlos y entenderlos. La función docente está representada con las cualidades de la maternidad: capaz de proteger, cariñosa, alegre, optimista.

Sintetizando, se puede decir que el quehacer docente se construye desde lo afectivo, privilegiando los vínculos amorosos, más que aquellos intelectuales, de conocimiento, ligados a la tarea escolar. Existe una manifestación del modelo denominado “pedagogía del cariño” (Ruiz y otros, 2005) centrado en la contención afectiva de los alumnos.

B. LAS PRÁCTICAS

A partir de los resultados obtenidos y buscando indagar acerca de los significados que los capacitandos le otorgan a los conocimientos impartidos en el marco de la Especialización, se analizaron las prácticas de enseñanza de la lengua. Se eligió esta área teniendo en cuenta que las mayores dificultades de aprendizaje de los alumnos en las escuelas se presentan en el área de la lengua, especialmente en la adquisición de la lectura y la escritura. Durante 2005 se hicieron entrevistas en profundidad siguiendo un guión previamente consensuado entre los entrevistadores a todos los cursantes que detectaban “problemas de lenguaje” entre sus alumnos. Previamente se trabajó con los diagnósticos y carpetas elaboradas por estos docentes.

El análisis de la información obtenida se organizó en dos ejes:

- ***Con respecto al diagnóstico y el aprendizaje***

Los docentes explican los problemas de aprendizaje de sus alumnos a partir de las pretendidas carencias y déficits individuales y/o familiares. Se encontró que el diagnóstico realizado acerca de las dificultades de aprendizaje se vincula con la ausencia de un enfoque global de la problemática, es decir, los docentes no hacen un abordaje del aprendizaje desde una perspectiva comunicacional y vincular, incluyendo otras formas de lenguajes, como visual, corporal, gestual, etc. De esta forma resulta un diagnóstico parcial, que no incluye la observación del desempeño general de cada alumno, es decir en sus interrelaciones grupales o en la dinámica del aula; tampoco se analizan las posibilidades expresivas de los chicos en el uso de los diferentes lenguajes y mucho menos se aprovechan sus desempeños exitosos en otros aprendizajes (que no son en los cuales se observan dificultades).

- ***Con respecto a la enseñanza***

Las estrategias pedagógicas propuestas por los docentes son coherentes con sus creencias y representaciones acerca de los factores que inciden en los bajos rendimientos de sus alumnos, factores que están más allá de su alcance: “No se puede hacer nada si la familia no colabora”, “no traen útiles”, “sólo vienen por la comida”. En función de estas representaciones reducen en calidad y cantidad sus prácticas de enseñanza.

La parcialización observada en el diagnóstico también se evidencia en el diseño de estrategias, ya que en la enseñanza es notoria la ausencia del apoyo visual, la lectura de imágenes, las posibilidades de la imagen para generar o enriquecer significados y trabajar la oralidad y la escritura. Las estrategias son de repetición o de copia, sin que involucren espacios u oportunidades para que el alumno genere interpretaciones de textos visuales y escritos, juegue con la fonética de las palabras. Es decir, no hay registros de enfoques más abiertos e integradores que abarquen la complejidad y riqueza comunicativa y expresiva de la palabra y su relación con otros lenguajes.

C. DESARROLLO CURRICULAR Y RESIDENCIA

Los objetivos de la Especialización se orientan a que los docentes cursantes al finalizar su trayecto formativo sean capaces de analizar situaciones, identificando problemas o dificultades y proponer alternativas de mejora. Ello implica que los contenidos y organización curricular del Postítulo se organizan creando espacios para la elaboración, producción y reflexión de las prácticas.

El Taller Integrador y la Residencia son los espacios curriculares implementados como dispositivos formativos, con el objetivo que los cursantes desarrollen prácticas innovadoras en su quehacer cotidiano, identificando y superando aquellas situaciones que colaboran con la reproducción de los aspectos regresivos o conservadores de las mismas.

En distintas instancias se trabajó indagando la validez que los cursantes le otorgan a la residencia como instancia de integración de los saberes adquiridos durante el cursado. Los espacios previstos para la práctica y la residencia pretenden buscar crear condiciones a partir de las cuales, los capacitandos problematicen su tarea, se pregunten acerca de su desempeño frente a la heterogeneidad y los múltiples atravesamientos que presentan las aulas.

Actualmente se está trabajando en el análisis de las entrevistas en profundidad que se realizaron a los docentes egresados en torno a los significados atribuidos a los principales espacios curriculares de la especialización. Algunos de los testimonios recogidos dan cuenta de las alternativas vividas en esta instancia:

“Uno aprende, articula todos los conocimientos... y bueno, eh... es como la frutilla del postre, la residencia, uno tiene que poner en juego y armar el rompecabezas que fue recibiendo, las fichas por separado durante tanto tiempo de cursado” (AL Entr. 11- 06)

“Yo creo que uno cuando llega a la Residencia llega con mucha incertidumbre y siempre he contado, particularmente con el apoyo del docente que nos decía: “si, vas bien, vas por buen camino”. Yo creo que sería, no sé, si...la bibliografía está, pero que se dispusiera antes del período de residencia de un espacio donde uno pudiera hacer la consulta sobre el caso que se va a trabajar, venir a plantear todas las estrategias posibles, cosa que uno no esté ensayando, cosa que al chico, el tiempo que uno esté haciendo la Residencia, le sea lo más provechoso posible, porque en realidad uno dispone de poco tiempo con el chico” (CL Ent. 10 -06)

ALGUNAS CONCLUSIONES

El proceso seguido ha permitido reunir información valiosa para rectificar las falencias y hacer los ajustes necesarios, tanto en la estructura general de la especialización como en la secuencia y profundización de los contenidos.

El análisis de las prácticas docentes, de sus planificaciones y carpetas didácticas y de las entrevistas realizadas, nos indica que debe trabajarse en el futuro hacia un cambio de perspectiva. Este cambio de enfoque implica despegarse de la rigidez de modelos escolares y textos preestablecidos y jugar en la dinámica de la clase como ámbito privilegiado de la construcción de nuevas miradas de la realidad desde la autoridad dada por la sociedad en este sentido a la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

ABRIC, J.C. (Dir.) (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.

ALVARADO, M. (2004). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

BARCO, S. (2000). De la formación docente como continuun y del practicum como clave. *Revista Voces*, 3(6). Montevideo.

- BOGGINO, N., DE LA VEGA, E. (2006). *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares. Cómo prevenir y abordar problemas escolares en el aprendizaje y en la conducta*. Rosario: Homo Sapiens.
- DEVALLE DE RENDO, A., Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Aique.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992). *Maestros, Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- GOETZ, J. y LeCOMPTE, M. (1984). *Etnografía y Diseño cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- OYOLA, C., BARILA, M. y otros (1994). *Fracaso escolar. El éxito prohibido. Una investigación sobre el fracaso escolar en áreas urbano-marginales*. Buenos Aires: Aique.
- PERRENOUD, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- REYNAGA, D. (2004). Ser maestras en la pobreza. La filantropía en la escuela. *XI Jornadas de Investigación Psicología, sociedad y cultura*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.
- RUIZ, A., PIZZORNO, A., GIL, N., EJAIN, A. (2004). Representaciones sociales de los estudiantes sobre el sujeto de la educación especial. *XI Jornadas de Investigación Psicología, sociedad y cultura*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.