

**Universidad de Flores**



**Facultad de Psicología y Ciencias Sociales**

**Carrera:** Licenciatura en Psicopedagogía  
(Plan especial para Psicopedagogos y Profesores en Psicopedagogía)

**Tutor:** Lic. Adriana Sabella (Temático)

**Asesor metodológico:** Lic. Edgardo Etchezahar

**Autor:** Prieto, Luciana. Psicopedagoga.

**N ° Legajo:** 15693

**Título:** *"Las dificultades de la definición del rol y los alcances de los maestros de apoyo en escuelas primarias"*

**Ciudad Autónoma de Buenos Aires**

**Mayo de 2016**

## Índice general

1. Introducción	Pág. 3
Propósitos	Pág. 6
Justificación de la Investigación	Pág. 6
2. Antecedentes	Pág. 8
3. Marco teórico	Pág. 17
3.1. Orden Institucional/Pedagógico	Pág. 17
3.2 Asesoramiento pedagógico	Pág. 18
4. Calidad educativa en el Nivel Primario	Pág. 20
4.1. La desigualdad social y la desigualdad educativa	Pág. 21
5. Educación inclusiva	Pág. 24
Currículo inclusivo	Pág. 28
Docente directo	Pág. 28
Docente formador	Pág. 28
6. Rol del maestro de apoyo o recuperador y su actitud hacia la enseñanza	Pág. 29
6.1 Las medidas educativas para la inclusión	Pág. 33
6.2 En cuanto a las funciones del docente de apoyo	Pág. 34
6.3 Maestro de apoyo	Pág.34
6.4. Propósitos de la intervención del Maestro de Apoyo	Pág.34
6.5. Equipos de Orientación Escolar	Pág. 37
7. Marco Metodológico	Pág. 38
7.1. Variables, Indicadores e Interrogantes	Pág. 38
8. Análisis de las entrevistas a los docentes de grado	Pág. 40
8.1. Análisis de los datos	Pág. 43
9. Conclusiones	Pág. 46
10. Bibliografía	Pág. 50

## 1. Introducción

El presente trabajo de investigación aborda el tema de la dificultad de definir el rol y los alcances de los maestros de apoyo en las escuelas primarias públicas, pertenecientes al D.E. 19 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En relación con las formas de comunicación y trabajo entre el maestro de grado y, el maestro integrador, recuperador o profesional de apoyo, corresponde a una modalidad que puede promover la inclusión educativa. En cuanto a las trayectorias escolares de los alumnos, permite reflexionar acerca del rol del maestro común y de la presencia del maestro integrador.

Las concepciones con respecto al rol del maestro integrador en las distintas escuelas y su relación con el maestro común han sido variadas. En las diversas escuelas pueden coexistir distintas modalidades, es decir, el trabajo conjunto entre el maestro de grado y el maestro integrador, para la realización de adaptaciones curriculares, con la posibilidad de llegar a trabajar en ‘pareja pedagógica’.

En este sentido, la concepción del rol del maestro integrador, o de la presencia del maestro integrador aparece también diversificada. Ya que algunos docentes mencionan como tareas propias del maestro integrador, “ayudar a planificar, ayudar con estrategias a los docentes y, dar apoyo escolar en contra-turno, según las necesidades de los alumnos integrados”<sup>1</sup>.

Por lo tanto, la posibilidad de trabajar con los niños dentro o fuera del aula, también da cuenta de cierta flexibilidad, que en la actualidad forma parte de una educación inclusiva, propiciada tanto desde el Estado, como desde las Instituciones educativas.

De esta manera, se debería entender que todos los niños pueden llegar a necesitar en algún momento trabajar dentro o fuera del grado, ya que se considera como parte de la vida cotidiana de la escuela y de la necesidad particular de cada alumno. En consecuencia, el docente integrador construye el puente para que las integraciones tiendan a ser ‘indirectas’, lo que implica que el docente de aula sea el referente de todos los niños.

---

<sup>1</sup> Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), (2014). Experiencia de Inclusión Educativa desde la perspectiva de Aprender Juntos. Realizado en Argentina. Primera edición, junio de 2014.

La posibilidad de que la escuela progresivamente transforme sus prácticas, está ligada a la posibilidad de vincular la comunicación y el trabajo colectivo en cada institución.

Esta configuración de apoyo funciona en el distrito 19 desde el año 2012 y, por lo general la reciben los niños que antes de ese año hubiesen ingresado al grado de recuperación. Ya no se lo llama más de ese modo, sino apoyo intensificado.

La razón de este cambio se relaciona con la integración a la escuela común; en la práctica cotidiana el cambio apunta a que si anteriormente, los niños ingresaban al grado de recuperación, era porque pertenecían a la matrícula de educación especial.

Pero en la actualidad, son alumnos matriculados en la escuela común, es decir, entran y salen de la escuela con sus compañeros de grado, con ellos cursan las materias curriculares (plástica, música, entre otras) pero reciben varias horas al día apoyo, en las áreas de Matemática y Prácticas del Lenguaje por parte de la maestra de apoyo.

Cuando se considera que han alcanzado los aprendizajes para integrarse a un grado, se realiza la integración definitiva al grado al cual ya pertenecían (a cargo también de la maestra de apoyo). De acuerdo a lo postulado por Ley de Educación Nacional (L.E.N.) N° 26.206, la cual sostiene que los alumnos pueden promocionar en cualquier momento del año.

Por su parte, las maestras de apoyo realizan proyectos, para la promoción de alumnos que vieron afectadas sus trayectorias escolares (repetieron o desertaron) o tienen “sobre edad”. Si el alumno promociona durante el año a otro grado, la maestra de apoyo realiza la integración.

Asimismo, los docentes de apoyo pedagógico pertenecen a la modalidad de Educación Especial, que según la L.E.N establece en su Artículo 42, que las mismas están dedicadas a “asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. Se rige por el principio de inclusión educativa y brinda atención en todas aquellas problemáticas específicas, que no pueden ser abordadas por la educación común”.

Son docentes que trabajan dentro de la actividad áulica, con alumnos/as que presentan modalidades de aprendizaje, que implican el desarrollo de estrategias pedagógicas

particulares. Su intervención en la escuela común, tiene como objetivo la prevención de problemas de aprendizaje, acompañando las trayectorias educativas integrales de los alumnos, dentro del paradigma de la inclusión y el trabajo con la diversidad.

Por lo tanto, la inclusión se fundamenta en el derecho de las personas a la educación a lo largo de toda la vida y a los entornos de pertenencia, como así también el acceso a los bienes sociales disponibles en la comunidad, mediante la provisión de redes de apoyo adecuadas.

Es importante subrayar que en todos los casos, las intervenciones son educativas. Acciones proactivas, indirectas y mayormente grupales. Aquellas que apuntan a fortalecer ámbitos inclusivos, minimizando las barreras y proponiendo escenarios que faciliten el aprendizaje y la participación de todos, y haciendo hincapié en aquellos que más lo necesiten.

Las dificultades en el aprendizaje, en muchos casos son claramente visibles, ya que parten de algún diagnóstico previo. En otros se trata de casos de “fracaso escolar”, en el dispositivo de la escuela común. En todos los casos, son alumnos que requieren de apoyos para acceder al currículum común, prescripción que rige para todos los alumnos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Lo más significativo en la intervención del maestro de apoyo, radica en que su trabajo no se encuentra limitado al alumno con “supuestas dificultades” sino que apelan a la prevención de problemáticas escolares, que puedan generar fracasos y por ende frustración; entendiendo acá el fracaso escolar, como “fracaso de la escuela”.

De acuerdo a lo dicho anteriormente es pertinente realizar los siguientes interrogantes de investigación: ¿Cuál es la dificultad de definir el rol de los maestros de apoyo, en relación a sus alcances en la práctica diaria en el aula, en las escuelas primarias públicas, pertenecientes al D.E. 19 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires? Como así también, ¿realizan tareas cooperativas los maestros de apoyo, con los maestros de grado?

Esta problemática abre otros interrogantes:

¿Qué lugar ocupa el maestro de apoyo, para el maestro de grado?

¿La Institución, a través de sus directivos, posibilita que el maestro de apoyo cumpla con su función?

¿Afecta al aprendizaje de los alumnos la falta de trabajo conjunto entre los docentes?  
¿Cómo se construye el rol del maestro de apoyo pedagógico?

Propósitos:

- Indagar qué funciones cumplen los maestros de apoyo, en las distintas instituciones del Distrito 19.
- Conocer si existe el trabajo cooperativo, entre los maestros de apoyo y los maestros de grado.
- Identificar si el trabajo colaborativo favorece los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Indagar si el rol del maestro de apoyo es respetado, valorado y cumplido en cada institución. Mejorar las condiciones para el aprendizaje de los alumnos.
- Investigar las estrategias utilizadas por los docentes de apoyo pedagógico para definir su rol en la Intrusión.

Otros propósitos:

- Conocer si el espacio físico es el apropiado, para dar clases de apoyo a los alumnos con necesidades especiales de aprendizaje.
- Analizar la función de los maestros de apoyo, considerando la valoración y reconocimiento que reciben por parte de los docentes de grado.
- Analizar qué tareas cumplen los maestros de apoyo.

### **Justificación de la investigación:**

El interés de realizar esta investigación, partió de la necesidad de conocer las prácticas del maestro de apoyo en la escuela primaria. Como así también, si su función es realmente valorada por los docentes de grado y por la Institución.

Era importante poder indagar sobre qué funciones cumplen los maestros de apoyo en las distintas instituciones del Distrito. A partir de este estudio, se podrá identificar si el rol del maestro de apoyo es respetado, valorado y cumplido en la Institución.

Su relevancia radica en poder abrir la discusión y reflexión en el ámbito educativo y en especial en las instituciones educativas que no están al margen de esta problemática, dado que aun en este caso, no queda bien claro cuál es el rol del docente de apoyo.

Por otra parte, el aporte es para los docentes en general y en particular a los maestros de apoyo pedagógico del distrito 19, con el fin de conocer la importancia de atender a las necesidades de cada niño, dado que si bien el aprendizaje es un proceso que se da en un ámbito social, es de orden individual. Todos los alumnos, deben ser atendidos en sus necesidades educativas y esto incluye que muchos de ellos pueden requerir apoyo pedagógico.

Por último es preciso aclarar, que los maestros recuperadores, dependen de los Centros Educativos Interdisciplinarios (C.E.I.) el cual está integrado por seis centros que brindan asistencia educativa, en los Niveles Inicial y Primario, y desarrollan sus actividades pedagógicas en aquellos distritos escolares, donde no existen escuelas de recuperación como es el caso del D.E. 19.

Su objetivo es dar respuesta a las demandas de la escolaridad común, frente a los fracasos escolares, dificultades en el aprendizaje, como así también a las necesidades educativas especiales, que presenta un amplio sector del alumnado, que concurren a las escuelas comunes.

Estos centros cuentan, por lo general con psicopedagogos, psicólogos, trabajadores sociales y fonoaudiólogos. Tienen maestros recuperadores en las escuelas comunes, que cumplen roles como maestros de apoyo, maestros de grado de recuperación (dentro de las escuelas comunes) o maestros integradores.

Estos equipos se ocupan de problemáticas relacionadas con el aprendizaje escolar, mientras que el Equipo de Orientación Escolar, (E.O.E), lo hace sobre problemáticas sociales y familiares que afectan el aprendizaje.

Los E.O.E se crearon en el marco de la Secretaría de Educación del GCABA en 1986. Surgen como respuesta al desafío de superar la desigualdad, la marginación y la exclusión en el sistema educativo, promoviendo una escuela integradora y comprensiva de la diversidad, sin desatender lo concerniente a las condiciones de salud, trabajo y capacitación de sus docentes (GCAB-Secretaría de Educación, 1998).

Las problemáticas que se trabajan, responden a situaciones pluricausales, como son: la situación económico-social por la que se transita, entre otras. Éstas se agregan hoy a las tradicionales problemáticas que se presentan en los establecimientos educativos, marcados por el difícil contexto y con respuestas que ya no producen los efectos deseados: fracaso escolar, repitencia, deserción, minoridad en riesgo, problemas de convivencia y crisis socio-institucionales, orientación vocacional, alumnos con necesidades educativas especiales, violencia y adicciones, discriminación, vínculos disfuncionales, problemas vinculados al desarrollo de la sexualidad, incomunicación escuela-comunidad, entre otros.

Teniendo en cuenta esta problemática, los equipos son interdisciplinarios, están compuestos por profesionales de las áreas de Psicología, Ciencias de la Educación, Psicopedagogía y Servicio Social. Hay un equipo por Distrito Escolar, que atiende escuelas primarias y el Nivel Inicial; dos de Adolescentes y Adultos y uno para el Nivel Medio que abarca escuelas normales y artísticas.

## **2) Antecedentes**

Se consultaron diferentes investigaciones en relación con el tema estudiado, de las cuales se describen las más relevantes:

Un informe presentado por UNICEF, (2014), sobre “Experiencias de Inclusión Educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina”. Plantea: “Uno de los primeros datos observables indica que en diez años (1998-2008), se duplicó la cantidad de alumnos integrados en los niveles de educación común y de educación de adultos, ascendiendo a 34.467 en todo el país en el año 2008, respecto a la situación registrada en 1998 que era de 17.673 alumnos integrados. La distribución de los alumnos integrados es del 15,35% en el Nivel Inicial, 72,1% en Nivel Primario y desciende

en Nivel Secundario a 12,52%. Los datos precedentes muestran cómo la mayor concentración se presenta en el Nivel Primario”.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en el 2006, Artículo 42, sostiene que: “La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa y, deberá asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad y garantizar su integración en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. Alienta la detección temprana de necesidades educativas derivadas de la discapacidad, o de trastornos en el desarrollo, a fin de poder brindar atención interdisciplinaria y educativa inclusiva, desde el Nivel Inicial y, en lo referente a la accesibilidad, establece que debe garantizarse la accesibilidad edilicia en todos los edificios escolares”.

Pineau, Pablo (2008), “La educación como derecho” sostiene que: “Durante siglos, la educación estuvo reservada para unos pocos. Pero a partir de los siglos XVIII y XIX, a través de luchas sociales entre sus objetivos estaba democratizar la educación. Por eso, la construcción del sistema educativo a lo largo del siglo XIX y XX, fue garantizar la gratuidad y obligatoriedad escolar, la formación docente y, la responsabilidad principal e indelegable del Estado en su prestación, representan algunas de sus acciones más positivas. A lo largo del tiempo, la concepción de la educación, como un derecho pasó de un simple “permiso” individual, a una compleja red de garantías y facultades sociales y colectivas asociadas a la creación de mundos más justos”.

Otro trabajo de investigación realizado por Dubrovsky, Navarro y Rosenbaum (2011), “Ilusiones y verdades acerca de la integración en la escuela común”, propone un estudio desarrollado durante el período 2000-2001, cuyo objetivo fue conocer el modo en que se está implementando en la escuela común, la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, teniendo en cuenta las dificultades observadas en el orden cognitivo, como así también indagar la actitud y la percepción institucional frente a este proceso. “Los resultados consideran que la posibilidad de establecer acuerdos entre el docente común y el docente de apoyo permite articular la programación general del aula, con las necesidades educativas especiales de los alumnos”.

Terigi, Flavia (2009), “Las trayectorias escolares”, sostiene que “el llamado fracaso escolar acompaña a los sistemas escolares, desde los inicios de la universalización e

institucionalización de la escuela”. La autora hace referencia a un estudio realizado por Lus, (1988, p.106), quien “advirtió la existencia de niños que no aprendían, según lo esperado y, este hecho fue interpretado desde el modelo patológico individual”. Cada nuevo esfuerzo por ampliar la escolarización, ha producido nuevos grupos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que no ingresan a la escuela, o que ingresando no permanecen, o que permaneciendo no aprenden en los ritmos y las formas en que espera la escuela.

Según Blanco, (1999), “La educación inclusiva”, implica que todos los niños de una comunidad aprendan juntos, independientemente de sus características individuales. El centro de atención, es la transformación de la organización y la propuesta educativa de la escuela debe acoger a todos los niños. Se trata de una nueva visión de la educación, basada en las diferencias inherentes a todos los seres humanos. En este sentido la educación inclusiva debe ser entendida como:

- un proceso, una búsqueda permanente de la mejor manera de responder a las diferencias,
- una posibilidad para identificar y remover barreras al aprendizaje y la participación,
- una transformación estructural de las instituciones educativas.

Terigi, Flavia (2010), “La inclusión como problema de las políticas educativas. Aportes a las conclusiones del sector Educación de EUROsocial”. Encuentro de las Redes de EUROsocial, realizado en Salvador de Bahía los días 22/25 de junio de 2009. Según su ponencia declara: “Me han encomendado la tarea de proponer algunas reflexiones, sobre la inclusión como problema de las políticas educativas”. En términos conceptuales, los problemas de inclusión educativa no se reducen a las situaciones en las que no se accede a la escuela, o en las que determinadas poblaciones acceden a ella y permanecen pocos años.

Una premisa conceptual para la consideración de la inclusión como problema de las políticas educativas, es la ampliación del significado de la exclusión en educación, a fin de abarcar las formas de escolaridad de baja intensidad, los aprendizajes elitistas y los de baja relevancia. Todos estos asuntos han sido objeto de análisis a lo largo de Eurosocial-Educación. Para elaborar estos aportes finales, me ha parecido pertinente retomar la del sector Educación, obtenida del Taller de Educación.

Como conclusión hemos aprendido que estos programas nos dicen mucho sobre la escuela común, ya que en general su relativo éxito no se apoya en componentes muy sofisticados, sino en condiciones pedagógicas, que cuestionan la homogeneidad de prácticas y resultados de la escuela común, su inflexibilidad curricular y, sobre todo, la invisibilidad en que quedan sumidos los sujetos. Un desafío para el futuro, es involucrarse en políticas que cambien la escuela y asuman la construcción de respuestas a los problemas de exclusión educativa, que son producidos por la acción de la escuela. De lo contrario, seguiremos produciendo candidatos a programas de inclusión educativa.

Díaz Prieto, Alexandra (2012), “Rol Orientador del Docente y su Actitud hacia la enseñanza en las escuelas de educación primaria” (tesis de Maestría). República Bolivariana de Venezuela. Universidad del Zulia Facultad de Humanidades y Educación.

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre el rol orientador del docente y su actitud hacia la enseñanza de los niños, niñas y adolescentes de las escuelas de Educación Primaria del Circuito Escolar N° 5 del Municipio Maracaibo. El estudio se ubicó bajo la orientación epistemológica del tipo de investigación descriptiva correlacional de campo, con un diseño no experimental de naturaleza transaccional.

La población estuvo conformada en una totalidad de 501 sujetos, representados por 56 docentes y 445 alumnos, tomando como muestra los 56 docentes por ser número finito de sujetos y, en atención a la fórmula de Sierra Bravo, se seleccionaron 211 alumnos, a los que se les aplicó el muestreo por racimo. La técnica de recolección de datos, fue la encuesta, aplicándose dos cuestionarios, uno dirigido a evaluar la variable, rol como orientador del docente constituido por 30 ítems, cuyas preguntas se estructuraron con una dirección positiva y en atención a la escala Tipo Lickert, de 5 alternativas de respuesta para los docentes y, la variable actitud hacia la enseñanza, se evaluó con un instrumento integrado con 36 ítems, estructurado con dos alternativas de respuestas, dirigidos a los alumnos.

Dichos instrumentos fueron validados a través de juicio de expertos y, la confiabilidad se determinó a través del coeficiente de Alfa Cronbach, obteniendo una confiabilidad de 0,94 para el diseñado a los docentes y, 0,85 el de los alumnos. Del análisis de los datos obtenidos a través de los instrumentos, se determinó la correlación a partir de la prueba de

correlación de Rho Spearman, mediante la aplicación del Programa Estadístico SPSS v. 10.0, la cual fue significativa en una tendencia positiva alta entre las variables, cuyo resultado determinó un valor de 0,861, lo que significa que en la medida en la cual varía una variable, en esa misma medida y proporción variará la otra variable.

Por lo que se concluye, que al desarrollarse el rol orientador del docente, se favorecerá una actitud hacia la enseñanza en los niños, niñas y adolescentes en las escuelas de Educación Primaria del Circuito Escolar N° 5 del Municipio Maracaibo.

Otro trabajo de investigación realizado por Blanco Vargas, Pamela, (2008), “La diversidad en el aula, construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana” (tesis de Magister en Educación). Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Educación.

La investigación fue de enfoque cualitativo, dicho enfoque busca encontrar los significados compartidos y particulares que los profesores han construido, en relación al trabajo con la diversidad, los actores son observados en su contexto natural: la escuela y, también en su rol de profesor, analizando a los profesores en el quehacer de la vida escolar diaria y que le dan sentido a sus experiencias. Por otra parte fue un Estudio de Caso.

El objetivo de la investigación fue comprender los significados que otorgan los profesores de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media y, al trabajo con la diversidad. La muestra fue intencional y estructural, con el fin de contar con los informantes que den un aporte a la investigación y que permitan recoger datos útiles y fidedignos para realizar una interpretación fundamentada. El número de sujetos de estudio, se seleccionó de acuerdo a los criterios de saturación del espacio simbólico, establecidos luego de la exploración del campo de estudio.

Para esto, se utiliza el muestreo de la variación máxima, para integrar los casos más diferentes posibles específicamente, en relación a su postura frente al trabajo con la diversidad. De acuerdo a este proceso de selección se determinó considerar profesores de los diferentes niveles de educación, con diferentes años de experiencia y, especialmente se

consideran profesores de diferentes subsectores, con el fin de tener una amplitud de referencias, en cuanto al objetivo del estudio.

Además se considera el criterio de género, para conocer si existe diferencia, desde la perspectiva del género, en cuanto a los significados que otorgan los profesores, o profesoras al trabajo con la diversidad. Como instrumento de recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada en profundidad, se realizaron un total de diez entrevistas. Por último, se llegó a la conclusión de que el problema desde un nivel más profundo y centrado en el concepto de la diversidad, construido por los docentes desde la práctica pedagógica, tiene diferentes significados que los docentes le otorgan, de acuerdo a sus años de servicio, especialidad y género.

Otra investigación realizada por Cantú, Carlos (2012), “La Calidad educativa en Argentina desde una perspectiva económica” (tesis de Licenciatura) de Universidad Nacional de Cuyo. El tema a investigar pretende analizar la calidad educativa, desde una perspectiva económica. Se buscó este método dado que existe una gran dificultad para medir la “calidad educativa”, los más utilizados son los resultados obtenidos en pruebas estándar, realizadas en muestras representativas de la población. A nivel nacional, en Argentina se realizan los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE), utilizando esta metodología, estos son coordinados por el gobierno nacional y las provincias.

A nivel internacional, se ha realizado en las últimas décadas una gran cantidad de evaluaciones con pruebas estándar, siendo hoy las más importantes PISA “*Programme for International Student Assessment*” y TIMSS “*Third International Mathematics and Science*”. En este trabajo se toman precisamente los resultados de las evaluaciones PISA, como variable de la calidad educativa.

Mediante un análisis descriptivo, se verificó que en la Argentina se ha evidenciado en los últimos años una situación muy particular. En primer lugar, se observó una mejora en los indicadores cuantitativos de educación, es decir, que una mayor proporción de la población está accediendo a niveles educativos más altos.

En segundo lugar, se observó un gran aumento de los recursos destinados a la educación por parte de los gobiernos provinciales y el gobierno nacional, gasto que a nivel agregado supera ya el 6% del producto bruto interno nacional.

A pesar de ello, se ha observado que en los últimos años la Argentina no ha tenido resultados satisfactorios en las evaluaciones realizadas con pruebas estándar (que miden calidad educativa, de acuerdo al enfoque de este trabajo), en particular en los exámenes PISA.

Esto sorprende dado que siempre el país se caracterizó por un excelente nivel de su sistema educativo. Esta evidencia indica, que en la Argentina la calidad educativa, está cayendo a pesar de que se están destinando más recursos a la educación. Para ello la metodología utilizada fue el análisis econométrico, utilizando la base de datos de PISA 2009, que contiene los resultados de las pruebas y, además información variada sobre la situación socioeconómica, así como también, del contexto de la escuela, de cada uno de los 4500 alumnos que rindieron el examen.

Mediante regresiones simples, se buscó determinar la relación entre una variable dependiente (los resultados en pruebas estándar, que miden la calidad educativa) y una serie de variables independientes, que se consideró que influyen en dicha variable dependiente (relacionadas con el nivel socioeconómico del alumno, su contexto escolar y familiar, entre otras).

La hipótesis principal, fue que hay determinadas variables que influyen de manera decisiva en la calidad educativa. Estas variables serían: autonomía escolar, rigor de los profesores, admisión en base a antecedentes académicos, ausentismo docente, capacitación docente, ratio alumnos/docentes, ratio computadoras/alumno, calidad de los recursos educacionales de la escuela, tamaño de la escuela, escuela pública o privada, máximo nivel ISCL de los padres (máximo nivel educativo y socioeconómico de los padres), clases de apoyo fuera del horario escolar, grado y género.

Todas estas variables fueron incluidas en una regresión simple en la que la variable dependiente seleccionada fue el puntaje obtenido en el examen, específicamente en la sección de Lengua, por parte del alumno.

Los resultados obtenidos mostraron, coeficientes muy significativos, la mayoría a un nivel del 1% inclusive y, una significatividad global de los mismos también muy alta. Esto estaría indicando una regresión que ajusta muy bien. Cabe aclarar que el signo de los coeficientes también coincide con lo esperado, desde el punto de vista teórico.

Para poder jerarquizar los determinantes de la calidad educativa y, determinar cuál es más importante, se calcularon las elasticidades punto de cada variable. Eso permite determinar que las variables más importantes son: el nivel educativo de los padres y el ausentismo escolar, así como también el género.

Se puede observar, que hay muchas variables que no pueden controlarse mediante políticas educativas, mientras que otras sí pueden ser modificadas. Por otro lado, también aparecen como significativas variables de política, como admisión en base a antecedentes académicos, nivel de exigencia, tamaño de la escuela, y recursos de la escuela, pero su impacto es menor. De acuerdo a las conclusiones, la familia es clave para el rendimiento escolar, ya que el nivel educativo de los padres, resulta ser la variable más importante (y mucho más importante que el resto). Por ende es a la familia, a donde deberían apuntar las políticas gubernamentales, si se quiere mejorar la calidad educativa.

El libro publicado por Vera Alejandro, Axel Rivas y Pablo Bezem (2010), “Radiografía de la educación argentina”, Buenos Aires, a través de la Fundación CIPPEC, Fundación Arcor, Fundación Roberto Noble, relata que la enorme mayoría de la población ha pasado por el sistema educativo y, muchos siguen en contacto directo con él en su vida adulta, mediante sus hijos-alumnos, como docentes o volviendo una y otra vez, al mundo de las aulas en busca de nuevos aprendizajes.

De esas experiencias surgen miradas, supuestos y opiniones, sobre el estado de la educación. Buena parte de estos saberes dispersos, dan cuenta y advierten de las diferentes formas de mirar los problemas insalvables que derivan en un diagnóstico educativo desvirtuado. En los docentes, directivos, supervisores, funcionarios y actores políticos de la educación, la falta de herramientas para la construcción del diagnóstico educativo, deriva en decisiones erradas o prioridades mal asignadas. Por lo tanto, a todos ellos los autores dirigen este libro, no necesariamente para cambiar su mirada sino para extenderla, profundizarla y sistematizarla.

En educación los números generalmente son evitados. Quizás en esto pese una tradición espiritualista, vocacional, que ve en las cifras una proyección de un saber profano, enemigo del contacto humano de las aulas. Sostienen que esa imagen de los números debe ser

revisada, no sólo porque implica un diagnóstico incompleto o errado sino porque ignora, que también las estadísticas son fascinantes.

Una radiografía, según el diccionario de la Real Academia Española, es un “procedimiento para hacer fotografías al interior de un cuerpo, por medio de los rayos X”. En este caso, el cuerpo es el sistema educativo, en el cual se sistematizan los datos como unas fotografías y cuidadosamente analizados antes de ser dispuestos como “imágenes”.

Se trata, por lo tanto, de un recorte muy explícito del diagnóstico educativo, que se reduce a aquello que los datos pueden decir o sugerir. Ese recorte deja afuera a numerosas temáticas que ni siquiera pueden ser, o han sido objeto de la deformación y simplificación que produce toda estadística.

La interacción humana, en las aulas, los sentidos que adquieren los aprendizajes en la vida diaria, son ejemplos del denso entramado educativo, que hace de la estadística una tarea casi absurda. Preferimos dejar afuera datos que parecen significativos, dado que no confiamos en ciertas estadísticas, o las vemos inverosímiles en sus resultados.

En el recorte inevitable de temas que implica una mirada global sobre el sistema educativo, cabe aclarar que Radiografía se centra en la educación básica u obligatoria. El diagnóstico vinculado con la Educación Superior (incluyendo la formación docente) y Universitaria ha escapado a nuestras posibilidades de análisis, dado que conforman un campo con propiedades específicas que desde CIPPEC hemos trabajado menos de lo deseable.

Los autores sostienen, que la buena noticia es que, en años recientes han nacido numerosas fuentes estadísticas educativas oficiales, serias y continuas en el tiempo, especialmente a partir del Censo Educativo de 1994 en la Argentina. De muchas de estas fuentes la propia comunidad educativa sabe poco y, de otras se ha hecho poco uso en la toma de decisiones de los ministerios y las escuelas.

Concluyen que esperar que este libro permita reflexionar y abrir la curiosidad para que esta Radiografía, sea sólo la puerta de entrada hacia la lectura de las propias fuentes, e informes primarios con los datos. Esta presentación busca ganar agilidad y, permitir una lectura no lineal, más similar a una presentación periodística en forma de notas individuales.

### **3) Marco teórico**

#### **3.1. Orden Institucional/Pedagógico**

Hacer la escuela, es un trabajo de todos los que forman la Institución Educativa, desde distintas funciones y con diferentes tareas, construyen la escuela primaria. En la mayoría de los casos, es una tarea compleja, dado que implica transformaciones culturales y sociales, es decir, se presentan desafíos en el quehacer cotidiano docente en la Institución y en las aulas.

Parte del desafío, es hallar mejores maneras de enseñar y ofrecer condiciones óptimas para el aprendizaje efectivo. Por ese motivo, el Estado Nacional, como la Institución Educativa, viene desarrollando programas, que en el marco de la política educativa nacional, buscan fortalecer las escuelas y colaborar en la generación de condiciones materiales y pedagógicas, en la recuperación de la escuela como espacio de enseñanza y, en la revalorización de su función como institución integradora, potenciadora de vínculos y lazos sociales<sup>2</sup>.

El Estado ha asumido el desafío de consolidar políticas pedagógicas y socioeducativas para que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades, acceso y permanencia en la escuela y en este marco, el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE)<sup>3</sup>, ha sido una herramienta de estas políticas, que se fueron convirtiendo en acciones universales, las cuales constan en el Plan de Educación Obligatoria.

Sin embargo, se debe considerar que si bien en el Nivel Primario se vienen desplegando diversas intervenciones tendientes a revertir situaciones irregulares, vinculadas con la enseñanza y la escolaridad de los niños, aún persisten problemas que requieren de una mayor asistencia y participación para ser revertidos.

Esta situación problemática es advertida por los docentes y padres que reclaman a la Institución Educativa, como ser: la “calidad educativa”, es decir, la enseñanza aún no ha

---

<sup>2</sup> El Acompañamiento Institucional en las Escuelas de Nivel Primario (2010). Documento para los equipos Técnicos Ministerio de Educación Prof. Alberto Estanislao Sileoni. Directora Nacional de Educación Primaria Lic. Silvia Storino.

<sup>3</sup> Programa Integral para la Igualdad Educativa (2010).

logrado ciertos aprendizajes en los alumnos. En muchas ocasiones la falta de sentido de determinadas tareas escolares, el modo ocasional en que muchas de ellas se producen parecieran restar significado y relevancia a lo que se espera que en ellas se aprenda.

Lo mismo sucede con muchas de las acciones colectivas que la escuela emprende bajo la idea de proyecto; líneas de trabajo que se expresan en producciones a veces devaluadas, o que presentan poca diferencia con aquellas que los alumnos podrían realizar sin intervención de la escuela. En este sentido, cobra especial relevancia prestar atención a la organización pedagógica institucional de la escuela, es decir, al modo en que la escuela dispone de sus recursos, tanto materiales como humanos para educar.

A la vez se vuelve necesario recuperar la discusión sobre los propósitos que la escuela persigue con dicha organización, entendiendo que reencontrar el sentido del aprendizaje supone también recuperar el sentido de la enseñanza y para ello, restablecer una organización pedagógica, que facilite y propicie, la enseñanza en las condiciones que el contexto social actual demanda.

### **3.2 Asesoramiento pedagógico**

Al hablar de asesoramiento pedagógico, se está haciendo referencia a una práctica que si bien, puede localizarse en un puesto de trabajo específico (como podría ser el caso, de un asesor pedagógico, un consultor externo, un equipo de asistencia técnica), habitualmente se desarrolla como un componente o una función relativa, a diferentes posiciones institucionales, o roles (un coordinador, un maestro experimentado, un director, un supervisor, entre otros).

En este sentido, se concibe al asesoramiento pedagógico, tanto como una práctica localizada en posiciones institucionales específicamente creadas para tal fin y, como una práctica transversal que se expande, extiende y desarrolla, desde otras muchas posiciones de rol<sup>4</sup>.

Por lo tanto, según la posición que adopte la Institución y desde la cual asuma la función de asesoramiento, este lugar le asigna aspectos particulares al trabajo a realizar, es decir,

---

<sup>4</sup>(Citado en Nicastro, S.; Andreozzi, M. (2003). "Asesoramiento Pedagógico en acción: la novela del asesor", Bs. As., Paidós.

que le impone como marco determinadas condiciones y posibilidades, definiendo alcances y límites a la acción. Si bien estas cuestiones son centrales, el especial énfasis es pensar esta práctica especializada en cada situación, como una práctica que requiere de condiciones para hacer posible el trabajo de todo asesor pedagógico.

En cuanto a las condiciones institucionales, se advierte en primer lugar, que se encuentran en íntima relación con los lineamientos políticos, con las lógicas organizacionales y, que son el soporte de la cotidianeidad de cada escuela. Es decir, en relación al espacio, el tiempo, los fines, los recursos, las personas en sus puestos de trabajo, los sistemas de organización de las personas, entre otros<sup>5</sup>. El análisis de estas condiciones permite en el trabajo diario escolar, revisar la capacidad, en el hacer lugar a los niños y jóvenes en los centros escolares, en el sentido de un entramado que sostiene institucionalmente regulaciones, prácticas y discursos.

En consecuencia la Institución tiene tres componentes; según Garay, L. (2000):

“La Institución es en sí proceso: el movimiento de las tres fuerzas históricas que hacen y deshacen las formas. Tiene tres momentos reconocibles: universalidad, particularidad, singularidad que designan a sus tres componentes (Lourau, R 1980). Un momento de universalidad de la ideología (lo instituido), un momento de particularidad de la base social (fuerzas instituyentes) y un momento de singularidad (la institucionalización proceso mediante el cual lo instituyente se convierte en instituido). (p.17).

En síntesis; se trata de la institucionalización. La parte del proceso que realiza el traspaso de lo instituyente en instituido. “El conjunto del proceso es la historia, sucesión, interferencia y mezclas de fuerzas contradictorias, que funcionan tanto en el sentido de la institucionalización como en el de la desinstitucionalización. Tanto en el sentido de la imposición, reforzamiento, del mantenimiento de las formas, como en el sentido de la disolución, de la desaparición de las formas” (Loureau, 1980, p.13). En el análisis institucional lo instituido corresponde con lo dado, lo organizado, con los patrones según los cuales se realiza todo en pro de la Institución.

---

<sup>5</sup> Cabe hacer mención que en Argentina, las reformas educativas apuntan centralmente al cambio curricular, como si las condiciones de funcionamiento y estructura de las organizaciones educativas estuvieran dadas de por sí, en todos los casos.

#### 4. Calidad educativa en el Nivel Primario

El informe internacional de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) “Escuelas y calidad de la Enseñanza”, planteó la imposibilidad de proponer una definición de calidad, atendiendo a la dimensión internacional del informe y se optó por “una perspectiva más independiente que reconociese, como punto de partida, la variedad de interpretaciones de la calidad así como, la gama de condiciones existentes en los diferentes países de la OCDE” (OCDE, 1991, p.16).

En esta línea de ideas, desde 1992 este organismo publica *Education at a Glance: OECD Indicators*, el cual anualmente publica los resultados del estudio comparativo del funcionamiento de los sistemas educativos de los países miembros, haciendo hincapié cada año, en algunos de los objetivos sobre los distintos aspectos de la educación: participación y rendimiento escolar, gasto, formación continua o condiciones para el alumnado y el profesorado.

Fue en el año 1995, cuando la OCDE, en su informe anual, definió una educación de calidad como aquella que “asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta”. Este planteamiento supuso un punto de inflexión que marcó una nueva tendencia en la búsqueda de la calidad de la educación y, que perdura en el tiempo:

(...) educación de calidad como aquella que “logra la construcción de saberes y conocimientos, valores y actitudes adecuados, para un desarrollo de sujetos libres, activos, críticos y conscientes”. (Abraham (2008, p. 135).

Por lo tanto, las nuevas investigaciones giran alrededor del objetivo prioritario de establecer políticas que hagan más efectiva la enseñanza, es decir la calidad educativa, sin olvidar la necesidad de buscar recursos que permitan el desarrollo de dichas políticas.

Sin embargo, en la actualidad, en tiempos de crisis, pero a la vez de expansión de los sistemas educativos desde hace una década, el tema de la eficiencia en la educación, o el interés por saber cómo se organizan y, cómo se financian los sistemas educativos, valorando el grado de eficiencia que tienen, ocupa los esfuerzos de los responsables de los diferentes países miembros. La intención parecería clara, invertir escasos recursos para el desarrollo de los sistemas educativos (OCDE, 2009).

Se debería tener más en cuenta que la calidad educativa no es algo abstracto y neutro. Por el contrario, una característica propia de este concepto es su carácter social e históricamente situado. Las cualidades que se le exigen a la educación, responden a los sentidos que se le asignan a ésta, en un momento dado y en una sociedad concreta.

Dado que estos factores son dinámicos en el 2005, la UNESCO define que una educación “es de calidad cuando logra la democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento por parte de todas las personas, especialmente de aquellas que están en riesgo de ser marginadas”, visión en la que prevalece la reivindicación de la educación como un derecho de todas las personas.

Desde esta concepción ampliada de la calidad educativa, que entiende a la educación como un “derecho” y no como un “privilegio de algunos pocos”, se puede decir que otras dimensiones, además de la eficiencia y la eficacia, integran este concepto. Nociones tales como igualdad de oportunidades, inclusión educativa, respeto a la diversidad, justicia social, relevancia y pertinencia de los aprendizajes, están indisolublemente ligadas al concepto de calidad educativa. En ese marco, la evaluación de desempeños es sólo un indicador de la calidad educativa.

Por su parte, la Ley N° 26.206 de Educación Nacional, Capítulo II Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional Artículo 11, sostiene que: “los fines y objetivos de la política educativa nacional son: a) Asegurar una educación de calidad, con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales. b) Garantizar una educación integral, que desarrolle todas las dimensiones de la persona y, habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores”.

#### **4.1. La desigualdad social y la desigualdad educativa**

Sobre este tema en el 2008, Dussel diferencia entre las desigualdades de tipo socioeconómico, calificadas de “estructurales” y, las desigualdades “dinámicas”, asociadas a variables culturales, de género, organizativas, comunicacionales, regionales, que inciden en la construcción de las redes sociales y, en la apropiación del capital social del que disponen los individuos, a la hora de superar sus condiciones de vulnerabilidad.

Estos distintos tipos de desigualdad, se acumulan y persisten en el tiempo, lo cual puede derivar en la exclusión. Ahora bien, para convivir con esta realidad, los docentes generan mecanismo de defensa, una cierta “anestesia”, es decir, para poder resistir ante la impotencia de sus limitaciones al momento de su intervención.

Este mecanismo de defensa, tiene la tendencia a naturalizar el fenómeno de la exclusión y contrae las posibilidades de cambio. En palabras de la autora:

“lidiamos cotidianamente con este dolor de la exclusión y allí uno va desarrollando una suerte de ‘anestesia’ (...) la cuestión es cómo podemos hacer para protegernos como educadores, protegerlos a los niños, ofrecerles otra educación y, al mismo tiempo poder proponerles algunas estrategias de superación, de salida, de reparación de las situaciones en las que estamos.” (2008, p. 2).

Por su parte, Duschatzky y Skliar (2000), analizan el concepto de “diversidad” y encuentran tres acepciones del mismo en el discurso educativo, con sus correspondientes implicancias para el ámbito escolar:

Una primera visión, “la alteridad tiene un carácter imprevisible y por lo tanto, peligroso, el otro, el diferente, quien sale de la norma establecida, es visto como fuente de todo mal, con lo cual el “mal alumno”, el conflictivo es responsable de su mal rendimiento” (p. 4).

La segunda visión es, que el otro es visto como sujeto pleno de su cultura, pero en la medida que se concibe a cada cultura como cerrada, el respeto hacia ella impide la construcción de puentes culturales, lo cual es sumamente riesgoso en educación.

La tercera visión, es cuando el otro es visto como alguien a quien tolerar, pero esa tolerancia puede derivar en naturalización de las diferencias. En suma:

“‘el otro como fuente de todo mal’ nos empuja a la xenofobia... el discurso multiculturalista corre el riesgo de fijar a los sujetos a únicos anclajes de identidad, que es igual a condenarlos a no ser otra cosa de la que se es y a abandonar la pretensión de todo lazo colectivo. Y (...) la tolerancia puede instalarnos en la indiferencia y en el pensamiento débil.” (2000, p. 11).

Por otra parte y en relación a la exclusión, se deja abierta la posibilidad de que en algún momento de su vida, los estudiantes en su trayectoria educativa se hayan sentido excluidos por diversas razones con la tendencia a percibirse a sí mismos, como causa de su propio fracaso.

Pero al mismo tiempo, se pone de manifiesto el valor que tiene la escuela, para los niños y jóvenes, atravesados por las situaciones económicas y simbólicas de la pobreza. Allí donde la sociedad los excluye, son las instituciones escolares, las que los ayudan a aprender a revalorizarse como sujetos de derecho, lo cual resignifica su propia autoestima, como individuo social y escolar (Kaplan, 1992, 1997 y Filmus et. al. 2001).

En el pasaje por las diversas instituciones sociales y, en las relaciones que allí se configuran, van adquiriendo una forma de experiencia social, por otra parte la autora señala que:

“Las instituciones escolares tienen que incluir a aquellos individuos y grupos sociales atravesados por el fenómeno de la exclusión social. Pero para ello, la escuela tiene que examinarse a sí misma, ya que es innegable que existen mecanismos, prácticas y actitudes de relegación de los estudiantes, inclusive al interior del sistema escolar” (p.35).

Asimismo sostiene Kaplan:

“Pensar a la escuela como constructora de subjetividad, y el lugar potencial de los docentes en ello, implica identificar cierta posibilidad de mejorar las condiciones en las cuales los alumnos van trazando sus trayectorias. El intento apunta a no confirmar una de las consecuencias más negativas de nuestros tiempos: la exclusión y la imposibilidad que ella genera” (p.36).

De lo dicho, surge la defensa de la diversidad de trayectorias, donde aparece el cuestionamiento al formato escolar moderno, el cual se caracteriza por la homogeneidad del régimen de trabajo y, de la regulación de espacios y tiempos, la simultaneidad áulica y sistémica, la creación de un colectivo de estudiantes y, la obligatoriedad de la escolarización básica (Baquero, 2006). Por lo tanto, reconocer y reflexionar sobre el carácter histórico de este modelo, aparece como el primer paso para superar la homogeneidad de la oferta educativa y, avanzar hacia la creación de una nueva “cultura escolar”<sup>6</sup>, “gramática escolar”<sup>7</sup>, o “forma escolar”. En síntesis, el paradigma de inclusión

---

<sup>6</sup>La cultura escolar está conformada por “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos), sedimentadas a lo largo del tiempo, en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego, no puestas en entredicho y, compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” Viñao Frago, (2002, p. 73), en Tiramonti et al, (2007).

<sup>7</sup>Para Tyack y Cuban (1995), la gramática escolar es el modo en que las escuelas están organizadas para impartir instrucción y, está compuesta por elementos tales como; la organización graduada de los alumnos en

educativa, exige dejar atrás la forma escolar única y, buscar la innovación en las propuestas curriculares, las metodologías de enseñanza, los tiempos y los espacios de instrucción.

Por último, el Artículo 11 de la Ley de Educación Nacional N° 26.026, en “Los fines y objetivos de la política educativa nacional” sostiene:

a) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

## **5. Educación inclusiva**

En la actualidad, el Sistema Educativo Nacional está incorporando a las aulas niños que presentan algún tipo de necesidad educativa especial. Las Instituciones Educativas, ya sea por proyectos de integración, o sin éstos, han tratado de responder a una necesidad imperante dentro del sistema contemplando la realidad educacional.

En esta línea, la educación inclusiva, se sustenta dentro del Enfoque Inclusivo de Derechos Humanos, donde en su marco esencial redefine la categoría Niño o Niña como sujetos de derecho. Es un enfoque educativo, basado en la valoración de la dignidad humana y, de la diversidad, como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia favorecedor del desarrollo humano.

El modelo inclusivo, ha presentado resistencia ante diversos actores sociales como ser: funcionarios públicos, educadores especiales, padres de los menores con algún tipo de discapacidad y, de las mismas instituciones educativas, que prestan el servicio de educación especial.

Los prejuicios en torno a las personas con discapacidad y su potencial, no permiten avanzar hacia la plena inclusión, e igualdad. Asimismo, el Artículo 24 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), en dicho artículo se materializa la obligación de garantizar un Sistema de educación inclusivo

---

aulas por edades, las formas de dividir el tiempo y el espacio, la organización de los estudiantes por cantidades determinadas, la clasificación de los saberes a enseñar en materias o disciplinas y, el otorgamiento de certificaciones para validar lo que se aprende.

a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con la posibilidad que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

Para lograrlo, según la Convención, es necesario que las personas con discapacidad, puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones, en que accede cualquier persona y, promoviendo la necesidad de realizar ajustes razonables, en función de las necesidades individuales y, de brindar los apoyos que requiera la persona con discapacidad, para que ésta pueda gozar efectivamente del derecho a la educación.

La discapacidad en los términos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, entendida como aquellas deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir la participación plena y efectiva de las personas en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás<sup>8</sup>.

Por ello, debe considerarse que todas las personas tienen deficiencias o dificultades, es decir, hay quienes les cuesta más trabajo hacer divisiones mentalmente y prefieren multiplicar. Otras no pueden tocar ningún instrumento musical, entre otras. Para las personas con discapacidad las deficiencias, o dificultades son mucho más profundas y, por diferentes causas son permanentes, o tienen un efecto de largo plazo.<sup>9</sup> Por lo tanto sostiene que:

“Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales”.

Sin embargo, la causa de la discapacidad, es la interacción de las deficiencias con barreras que existen en la sociedad en que vive. Estas barreras pueden ser físicas, comunicativas y

---

<sup>8</sup> Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Artículo 1º que entró en vigor en España el 3 de mayo del 2008.

<sup>9</sup> Discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas, que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad, son dificultades para ejecutar acciones o tareas y, las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo, o que refleja una interacción entre las características del organismo humano y, las características de la sociedad en la que vive. Organización Mundial de la Salud. Noviembre 25 de 2010.

actitudinales, que impiden a las personas incluirse socialmente, disfrutar de forma plena sus derechos y acceder a los servicios sociales al igual que todos los ciudadanos.<sup>10</sup> En este sentido, la deficiencia es la diferencia que caracteriza a una persona, esto no la convierte en una persona con discapacidad, se necesita la existencia de barreras, que generan una segregación y discriminación.

Es por ello, la necesidad de transformar el aula regular, por medio de ajustes razonables y necesarios para que todos puedan ser estudiantes activos dentro del aula. Así, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), establece en el artículo 24, la obligación expresa de garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad en aulas regulares, que deberán transformarse en aulas accesibles, por medio de los ajustes razonables necesarios.

Por lo tanto, la educación inclusiva, a partir de la CDPD, prohíbe “las prácticas discriminatorias, promueve la valoración de la diferencia, acoge la pluralidad y garantiza la igualdad de oportunidades a todos los niños con discapacidad” (CEJIL, 2009). Reconoce además que la educación inclusiva o, como se denominó en la Carta de Luxemburgo de 1996, “una escuela para todos”, proporciona una sólida base para garantizar la igualdad de oportunidades al alumnado que presenta diversos tipos de necesidades, en cualquier etapa de su vida (educación, formación profesional, empleo y vida social).

La redacción de este texto CEJIL, (2009), sostiene que: “La educación inclusiva requiere sistemas educativos flexibles que den respuesta a las diversas necesidades de cada alumno”.<sup>11</sup> Como así, considerada la educación inclusiva, desde un enfoque educativo, basado en la valoración de la diversidad, como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta educación implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad.

---

<sup>10</sup> Organización Mundial de la Salud. Noviembre 25 de 2010

<sup>11</sup> Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva. Recomendaciones a responsables políticos. (2010). <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusiveeducation/key-principles-ES.pdf>. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

Se trata entonces, de una escuela que no pone mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, la igualdad de oportunidades y a la participación. En este tipo de escuelas todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y, no sólo los que presentan necesidades educativas especiales.

Para Porter G. (2001), la educación inclusiva “significa que los niños con discapacidad y otras necesidades especiales son educados en aulas de clase con sus pares de edad, en las instituciones de su comunidad o vecindario” (p.7). También se les brinda acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje como a cualquier otro niño y, reciben un apoyo para que puedan cumplir metas individuales relevantes<sup>12</sup>.

Los desarrollos de las escuela inclusivas, contempladas en las políticas de educación, son participativas. Implica una apreciación positiva de la diferencia. La educación, así como proceso de democratización no es sólo un asunto de encontrarse presente, sino de tener dicha presencia reconocida, tanto diferente como igual al mismo tiempo. Diferente en características, igual en derechos y oportunidades.

Para lograr este objetivo es necesario que se garanticen los ajustes razonables necesarios<sup>13</sup>. El educarse con todos, les permite estar con todos en otros espacios sociales, económicos y culturales. “Si los educáramos segregadamente, les limitamos ese derecho a interactuar con otros”<sup>14</sup>.

Para que la oferta educativa para las personas con discapacidad sea inclusiva, es necesaria la existencia de una serie de ajustes razonables, con el fin de que la educación sea pertinente y accesible, entre los cuales se encuentran según Acebedo A. (2004, p. 30-52)<sup>15</sup>:

---

<sup>12</sup>Gordon L. Porter (2001).”Reformar los colegios, haciéndolos incluyentes. Algunos pensamientos para la acción y la reflexión”.

<sup>13</sup>Halpin, D. (1999). “Democracy, inclusive schooling and the politics of education”.

<sup>14</sup>Fulvia Cedeño. (2019). “Asesora del Ministerio de Educación Nacional”. Universidad de los Andes. Facultad de Derecho.

<sup>15</sup> Acebedo, A. (2004). “La Educación Inclusiva: Derechos, Discapacidad y Niñez”.

**Currículo Inclusivo:** El currículo abarca todas las experiencias de aprendizaje disponibles para los estudiantes en sus escuelas así como en sus comunidades. En él se planifican, principalmente, las oportunidades de enseñanza y aprendizaje disponibles a nivel del aula ordinaria, es decir, el currículo “formal” de las escuelas.

La Institución Educativa, debe ofrecer para los estudiantes con discapacidad, un currículo flexible en relación a los logros y métodos, pero contemplar en la medida de lo posible los contenidos para evitar que reciban una educación de menor calidad, que los estudiantes sin discapacidad.

**Docente Directo:** Lo primero que hay que tener en cuenta cuando se habla de docentes inclusivos, es asegurarse que todos los maestros, sin excepción alguna, tengan algún grado de conocimiento acerca de los enfoques inclusivos.

Lo anterior implica que dichos enfoques, sean parte de la formación inicial que recibe el educador y que por tanto, la problemática dé la respuesta a la diversidad, que esta sea incorporada en los cursos que reciben aquellos que aspiran a ser maestros de la educación regular.

**Docente Formador:** Una estrategia interesante para los maestros que están cambiando su enfoque educativo a uno más inclusivo, puede ser pasando algún tiempo trabajando en contextos inclusivos al lado de maestros ya experimentados en el tema.

En este sentido, los docentes formadores son expertos en educación inclusiva que asumen roles de facilitación con los docentes directos, en la elaboración de metodologías y prácticas inclusivas dentro del aula.

Por su parte la Ley de Educación Nacional N° 26.026, en su Artículo 11, establece:

a) Garantizar la inclusión educativa, a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y, de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

La Resolución 174-12, la XLIII Asamblea del Consejo Federal de Educación resuelve:

Art 20. “En el marco de las políticas de inclusión, los y las estudiantes tienen el derecho inalienable a la educación obligatoria. Por tanto, el Ministerio de Educación de la Nación y

las Jurisdicciones en todos los casos de ingreso tardío o reingreso al Nivel Primario, se comprometen a generar los dispositivos pedagógicos y normativos para que niños y niñas logren en el menor tiempo posible, incorporarse al grado que por su edad cronológica correspondiera. Para ello será menester realizar evaluaciones de los aprendizajes previos que los mismos portan en relación con aquellos prioritarios para el grado en el que han de incluirse.”.

## **6. Rol del maestro de apoyo o recuperador y su actitud hacia la enseñanza**

Uno de los componentes esenciales en la apuesta por una educación inclusiva, tiene que ver con las funciones que se le atribuyen y desempeñan los maestros, que llevan a cabo la tarea de apoyar a los alumnos con necesidades especiales.

Estas funciones se dirigen al alumnado con necesidades de apoyo y, en la actualidad tiene que ver con la colaboración con el docente de grado, es decir colaborando en la preparación de materiales específicos que faciliten el aprendizaje del alumno, la participación en el aula y en la Institución, la elaboración de adaptaciones curriculares, el desarrollo de actividades apropiadas, entre otras.

Es importante tener en cuenta, que estas funciones de apoyo, han ido variando a lo largo de los años de acuerdo con los modelos conceptuales vigentes, la legislación y la realidad social y educativa. A fines de los 70 y durante los 80, empiezan a producirse cambios importantes tanto en su concepción como en la práctica.

A modo de antecedente se puede citar una corriente de opinión, que progresivamente se fue extendiendo entre profesionales e investigadores y que promovió el cambio, es el trabajo de Dunn (1968), donde el autor cuestiona las prácticas habituales en el campo de la educación especial y la segregación del alumnado en aulas o centros diferenciados.

Por su parte Report W. (1978), introduce el concepto de necesidades educativas especiales y, por primera vez proclama que debe rechazarse la categorización de los alumnos con necesidades especiales en base al déficit. A nivel internacional, debe citarse como uno de los hitos más importantes la aprobación de la Declaración de Salamanca por parte de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), que afirma “que los centros ordinarios con una orientación inclusiva representan el medio más

eficaz para combatir a las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos” (p.9).

Con el paso del tiempo, el rol del profesorado de apoyo ha ido evolucionando y adoptando funciones más coherentes poniendo el acento en los contextos y en las oportunidades que estos brindan; desde una visión multidimensional de la discapacidad, que pone énfasis en el papel decisivo de los apoyos y, con una progresiva aceptación de una escuela abierta a la diversidad social, cultural, lingüística y de capacidades. De esa manera, el profesorado de apoyo comenzó a implementar nuevas formas de interactuar con los alumnos y con el resto del profesorado.

En consecuencia, sus funciones se han venido articulando alrededor de tres grandes ejes: la institución, el aula y el propio alumno. En efecto, se asume que frecuentemente los aspectos que afectan al funcionamiento de la Institución como ser: las políticas y la cultura de la Institución, tienen un impacto directo en la organización del aula y, en el progreso del alumno, por lo que resulta importante poder intervenir en su definición y revisión; asimismo, parte de la dedicación del profesor de apoyo, tiene como objetivo el aula como contexto próximo de desarrollo, en el que se crean las experiencias y oportunidades, colaborando y potenciando el trabajo del maestro del aula; finalmente, sus funciones se dirigen al propio alumno con dificultades en su desarrollo, prestando el apoyo necesario (Parrilla 1997).

Asimismo, el maestro de apoyo que ha ido realizando sus funciones en el marco de una escuela inclusiva, su rol aún se está construyendo, motivo de debate entre profesionales e investigadores. De todas maneras, en los últimos años la investigación ha ido aportando algunos resultados que pueden ayudar al profesorado en ejercicio a identificar la dirección en la que conviene avanzar, tanto personal como colectivamente. En este sentido parece oportuno referirse al trabajo de Hoover y Patton, (2008), en el que brindan, a partir de la experiencia en los centros y de otras investigaciones afines, una propuesta:

Estos autores identifican cinco roles en el desempeño del profesorado de apoyo. En primer lugar, tomar decisiones en base a los datos; ponen de relieve la necesidad de que las decisiones que se adopten en relación a las propuestas curriculares y, los apoyos que se

facilitan a los alumnos, se fundamenten en observaciones y datos que permitan monitorear el progreso.

La respuesta educativa ante un problema de conducta, o de aprendizaje obedece a supuestos ideológicos, inercias o simplemente a ensayo y error. Es importante desarrollar capacidades relacionadas con la observación en contextos naturales y recogida de datos, tanto relacionados con situaciones de aprendizaje, como a la interacción social y emocional.

En segundo lugar, llevar a cabo intervenciones basadas en la evidencia. Cada vez parece más necesario que las prácticas que se adopten en el ámbito de las dificultades de aprendizaje y de conducta se basen en evidencias; es más, en algunos países se incluye este requerimiento en la normativa.

En tercer lugar, diversificar la enseñanza. Sin duda esta es una de las funciones con la que el profesorado de apoyo se siente tradicionalmente más identificado; la respuesta educativa a las distintas necesidades del alumnado, asociadas o no a una discapacidad, muchas veces requiere poner en marcha distintas estrategias dirigidas a adaptar, o modificar la propuesta curricular, tanto en los objetivos, como en la organización de espacios y tiempos, o disposición de los recursos en el contexto del aula y del centro.

En cuarto lugar, proveer apoyos en el ámbito socioemocional y de conducta. Una de las fuentes más importantes de preocupación, cuando no de ansiedad, del profesorado sobre todo en educación, tiene que ver con la relación social de los alumnos (con el profesorado y con sus compañeros) y con los problemas de conducta.

Es importante recordar la necesidad de recurrir a prácticas basadas en la evidencia, siendo este un tema muy complejo. En quinto lugar, colaborar con el profesorado. Se trata también de una de las funciones que habitualmente han llevado a cabo los profesores de apoyo y que se concreta en cada caso de forma diferente, según las necesidades y posibilidades.

La atención al alumnado con necesidades especiales, plantea a menudo respuestas que van más allá de lo que es habitual en el aula y, que requieren de un profesor que disponga de determinados conocimientos y competencias; asimismo su acompañamiento ante las

dificultades de una parte del alumnado, como facilitador del aprendizaje es muy positiva ya que constituye también un aspecto importante en la colaboración con el maestro del aula.

Por lo dicho, cabe mencionar que el desarrollo de los contenidos formativos del profesorado de apoyo, que implican un nuevo rol de este profesional, debe ir en paralelo a los del profesorado general, dado que son complementarios. En ocasiones el rol del maestro de apoyo no se encuentra bien definido, inclusive para aquellos que cumplen con esta tarea. Es muy frecuente, por ejemplo, que se les solicite que cubran grados cuando los maestros se encuentran ausentes, lo cual les quita tiempo para cumplir con las tareas de apoyo pedagógico.

También sucede que se les solicita que se encarguen de otras tareas, que no se vinculan con el área docente como ser: tareas administrativas, o como auxiliares o celadores. Frecuentemente los maestros de apoyo, tal vez con el fin de colaborar con la escuela, aceptan estas tareas, pero esta situación conlleva al problema sobre definición de su propio rol en la escuela, que mostrándose colaborador, deja de lado su trabajo específico.

Muchos docentes tienen la creencia de que el maestro de apoyo es una especie de “mago” según Selvini Palazzoli M. (1986),<sup>16</sup> omnipotente que podrá “sacar” al niño de sus dificultades. Por ello, en algunos casos el maestro de grado, delega toda la responsabilidad en el maestro de apoyo.

Otra de las posturas más habituales, e igualmente errónea, es la de aquellos docentes que sienten que el maestro de apoyo, va a interponerse, o quitarles algo que les pertenece. Quien adopta esta postura, es probable que rechace de manera explícita, o implícita la colaboración que el mismo puede brindarle.

Lo expuesto, tiene que ver también, con el lugar que se le otorga a esta función, el espacio físico que se le da en la escuela, entre otras. En muchas ocasiones se cuenta con espacios muy reducidos, carentes de las condiciones de comodidad básica que favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje.

La escuela tiene la obligación de atender las necesidades de cada niño, dado que si bien el aprendizaje es un proceso que se da en un ámbito social, es de orden individual. Todos los

---

<sup>16</sup> Selvini Palazzoli M. (1986). “El mago sin magia”. Barcelona. Paidós.1986.

alumnos, deben ser atendidos en sus necesidades educativas y, esto incluye que muchos de ellos, requieren apoyo pedagógico.

## **6.1 Las medidas educativas para la inclusión: Capítulo VIII Educación Especial**

### **Artículo 42**

La Educación Especial, es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo.

La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la Educación Común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

Según el Artículo 44, de la misma ley sostiene que:

Con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para:

- a) Posibilitar una trayectoria educativa integral, que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.
- b) Contar con el personal especializado suficiente, que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común.
- c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar.
- d) Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida.
- e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.

## **6.2 En cuanto a las funciones del docente de apoyo<sup>17</sup>:**

- Promueve el diálogo entre los niños, niñas y adolescentes de la escuela.
- Promueve la participación de todos.
- Alienta a niños, niñas y adolescentes a expresarse con libertad.
- Usa técnicas lúdicas.
- Promueve el compañerismo.
- Reconoce y respeta la individualidad de cada niño, niña, adolescente, así como sus ritmos de aprendizaje.
- Respeto la procedencia cultural.

## **6.3 Maestro de apoyo**

El Maestro de Apoyo, procura ayudar en primera instancia, a devolver la categoría de sujeto, que en muchas ocasiones queda olvidada tras el modelo hegemónico, que no acepta la diversidad. Y sobre la devolución de una subjetividad, trata de aproximarlos a un mejor vínculo con el objeto de conocimiento, colaborando en la significación de este último, como una forma de posibilitar una mayor integración al ámbito escolar y social, se mencionan dos tipos de apoyo:

- el apoyo común, en el cual los maestros recuperadores brindan apoyo a los alumnos, una o dos horas por semana.
- el apoyo intensificado, en el cual el maestro trabaja con menor cantidad de niños, pero con mayor carga horaria.

---

<sup>17</sup> Consejo Directivo 2007 – 2009 foro educativo de Lima Perú.

#### **6.4. Propósitos de la intervención del Maestro de Apoyo:**

- Poner en práctica los mecanismos necesarios, para lograr acciones que tiendan a mejorar la calidad y equidad educativa.
- Participar en la elaboración y gestión de proyectos institucionales de calidad, que contemplen la diversidad de experiencias educativas.
- Propiciar la detección precoz de las dificultades, que interfieren en el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los alumnos y del proyecto educativo institucional.
- Acompañar e intervenir estratégicamente, en los procesos de aprendizaje y en los procesos de enseñanza con alumnos, docentes, familias.

Son docentes que trabajan dentro de la actividad áulica, con alumnos que presentan modalidades de aprendizaje que implican el desarrollo de estrategias pedagógicas particulares. Su intervención en la escuela común, tiene como objetivo favorecer la prevención de problemas de aprendizaje, acompañando las trayectorias educativas integrales de los alumnos, dentro del paradigma de la inclusión y el trabajo con la diversidad.

Es importante subrayar que en todos los casos, las intervenciones, son educativas. Acciones proactivas, indirectas y, mayormente grupales. Aquellas que apuntan a fortalecer ámbitos inclusivos, minimizando las barreras y, proponiendo escenarios que faciliten el aprendizaje y la participación de todos y de quienes requieren mayor apoyo.

Las dificultades en el aprendizaje en muchos casos son claramente visibles, ya que parten de algún diagnóstico. Otras se tratan de casos de “fracaso escolar” en el dispositivo de la escuela común. En todos los casos, son alumnos que requieren de apoyos para acceder al currículum común, prescripción que rige para todos los alumnos de la Ciudad.

Para el Maestro de Apoyo, el “alumno que no puede”, es concebido como un sujeto afectivo, portador de un mundo interno, que muchas veces es postergado por la misma anulación a la que es sometido, relegado, marginado del grupo, por una historia de desvalorización.

Lo más significativo en la intervención del Maestro de Apoyo, no se encuentra limitado al trabajo específico con el alumno con “supuestas dificultades” sino en la prevención de situaciones escolares que puedan generar “fracasos escolares”; entendiendo el fracaso escolar, como “fracaso de la escuela”.

### **6.5. Equipos de Orientación Escolar**

Los E.O.E se crearon en el marco de la Secretaría de Educación del GCABA en 1986. Constituyen un programa que depende de la Dirección de Salud y Orientación Educativa. Son equipos interdisciplinarios, que tienen un proyecto basado en la prevención-promoción de la salud en el ámbito educativo, entendido éste como el lugar donde confluyen las necesidades de niños y niñas, adolescentes, docentes, padres/ madres y demás actores.

#### **Sus funciones son<sup>18</sup>:**

- Realizar tareas de prevención de problemáticas psicológico-pedagógico-sociales en el ámbito educativo y de promoción de la salud integral de la comunidad escolar.
- Orientar, asesorar y apoyar al conjunto de los actores de la comunidad educativa en situaciones problemáticas a nivel grupal e institucional en el ámbito escolar.
- Proveer el apoyo técnico-profesional en intervenciones diversas de carácter interdisciplinario e intersectorial, orientadas a la consecución del ingreso y permanencia de los alumnos en el sistema educativo, su promoción a niveles superiores de escolaridad y el mejoramiento de calidad de la oferta educativa.
- Desarrollar acciones que posibiliten la convivencia democrática en los establecimientos escolares y la promoción de vínculos cooperativos con el conjunto de la comunidad educativa.

Los Equipos de Orientación Escolar (E.O.E), surgen como respuesta al desafío de superar la desigualdad, la marginación y la exclusión en el sistema educativo, promoviendo una escuela integradora y comprensiva de la diversidad, sin desatender lo concerniente a las

---

<sup>18</sup> Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (1986). “Equipos de Orientación Escolar”.

condiciones de salud, trabajo y capacitación de sus docentes (GCABA Secretaría de Educación, 1998).

Las problemáticas con las que trabajan estos equipos son diversas, en algunos casos resultantes de la situación económico-social, a los cuales se le agrega las problemáticas que se presentan en los establecimientos educativos: fracaso escolar, repitencia, deserción, minoridad en riesgo, problemas de convivencia y crisis socio-institucionales, alumnos con necesidades educativas especiales, violencia y adicciones, discriminación, vínculos disfuncionales, problemas vinculados al desarrollo de la sexualidad, incomunicación escuela-comunidad, entre otros.

Los equipos son interdisciplinarios, están compuestos por profesionales de las áreas de Psicología, Ciencias de la Educación, Psicopedagogía y Servicio Social. Hay un equipo por Distrito Escolar que atiende escuelas primarias y el Nivel Inicial.

En la actualidad, se presenta la ley 5206 (aún no firmada) en la que se explicita:

Artículo 1°.- Modificase el Estatuto del Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Ordenanza 40.593 y sus modificaciones) reemplazando en todas sus partes la expresión Área de la Educación Especial por Modalidad de Educación Especial, conforme a la denominación empleada en la Ley de Educación Nacional 26.206.

## **7. Marco Metodológico**

En cuanto a la metodología sugerida, es un estudio de tipo descriptivo, que según Hernández Sampieri, R. et al, (2003), la define como el tipo de investigación que “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice”. En este caso, se busca describir la realidad, tal como la perciben los docentes de grado y de apoyo.

Por otra parte es de enfoque cualitativo, que Hernández Sampieri et al, (2003), afirma que es el que “utiliza recolección de datos, sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación y, puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación”. Se intenta conocer desde el punto de vista de los maestros de apoyo, el rol que desempeñan en la Escuela del Nivel Primario, perteneciente al Distrito 19, de la CABA, como así

también, si el mismo está definido dentro de la currícula de la Institución, con las funciones reales que debe desempeñar.

En cuanto al tipo de instrumentos para la recolección de los datos, se obtuvieron mediante entrevistas realizadas al personal de la empresa, con el fin de cumplir con los objetivos propuestos (pp. 6-119). El instrumento que se aplicó fue la entrevista no estructurada, a 5 docentes y 2 maestros de apoyo.

Se ha utilizado la muestra no probabilística, en este caso con el fin de indagar sobre el trabajo que realizan los maestros de apoyo, en sus tareas diarias con los niños con cierta discapacidad de aprendizaje, del Nivel Primario de una escuela pública.

Por lo tanto, este enfoque trata de captar el contenido de las experiencias y significados que se dan en un único caso, concretizando resultados. Más que variables exactas se valoran conceptos amplios, cuya esencia no se captura solamente a través de mediciones. También se deben integrar los puntos de vista de los participantes. Es por esto que resulta un proceso flexible.

Se utilizaron como fuentes primarias: La Ley Educación Nacional N° 26.026, Convenciones Internacionales sobre discapacidad e inclusión, entrevistas.

Las fuentes secundarias consultadas fueron: comentarios en revistas especializadas en Educación Inclusiva, artículos de diversos autores, que realizaron investigaciones sobre el rol del docente de apoyo en la educación en general y en particular en el Nivel Primario de escuelas inclusivas. Como así también tesis sobre el área temática.

### 7.1. Variables, Indicadores e Interrogantes

Variables	Indicadores	Interrogantes
Definición y valorización del rol del maestro de apoyo.	El maestro de apoyo que ha ido realizando sus funciones en el marco de una escuela inclusiva, su rol aún se está	¿Se encuentra bien definido el rol del maestro de apoyo? ¿Para el que ejerce el rol?

	<p>construyendo, motivo de debate entre profesionales e investigadores. Al no estar definido, por los maestros de grados y demás actores, no resulta valorizado.</p>	<p>¿Para los otros actores de la escuela?</p> <p>¿Se valoriza su función?</p> <p>Si no se encuentra definido ¿por qué esto sucede?</p> <p>¿Cómo lograr que se defina y valore el rol?</p>
<p>Trabajo en equipo.</p>	<p>Los docentes de grado junto con los de apoyo, realizan un trabajo colaborativo. Mediante la colaboración entre los diversos docentes es posible desarrollar habilidades y nuevos programas.</p>	<p>¿Trabajan en equipo los maestros de grado con el maestro de apoyo?</p> <p>¿Trabajan los mismos contenidos? ¿Tienen los mismos objetivos?</p> <p>¿Realizan en conjunto planificaciones de secuencias de enseñanza que se adecuen a las necesidades educativas de los alumnos?</p>
<p>Proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos que reciben apoyo.</p>	<p>El Apoyo Educativo en la Enseñanza Obligatoria es facilitar, lo máximo posible, el trabajo de los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje y, que requieren cierta atención a su diversidad, que respondan a las</p>	<p>¿Influye la existencia o no del trabajo en equipo en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos? Si no se realiza ¿tiene continuidad el proceso de aprendizaje?</p>

	necesidades educativas que presentan, desde un marco de actuación lo más normalizado posible.	
--	---	--

## 8. Análisis de las entrevistas a los docentes de grado

De acuerdo a los datos obtenidos de las entrevistas realizadas a los docentes de grado, se obtuvo que: ante la pregunta sobre las tareas que realiza el maestro de apoyo, se observó que 3 de los 5 entrevistados, dijeron directamente que representan una ayuda para los maestros de grado, en varios sentidos; suplanta a las maestras cuando faltan, el maestro de apoyo participa en la enseñanza y aprendizaje de los alumnos junto al maestro de grado. Lo que implica un trabajo colaborativo en relación a su desempeño junto al docente.

Por otra parte, cuando se les preguntó en qué lugar lleva a cabo su tarea el maestro de apoyo, sólo 1 de los 5 docentes, destacó que no tiene un lugar completamente destinado y, que da sus clases de apoyo, donde se guardan los mapas. No hubo coincidencia, en esta respuesta en cuanto sostuvieron que: es un aula chica preparada para su trabajo o, que lleva a los alumnos a un despacho destinado a esa actividad. Y que cuenta con un aula específica. Sobre esta temática se infiere, que hay poco conocimiento por parte de los docentes, sobre el espacio físico con el que cuenta el maestro de apoyo. Además podría estar indicado, que no tiene en realidad un lugar fijo.

Con respecto a la pregunta sobre la relación con los docentes de grado. Hay coincidencia en los 5 docentes entrevistados, quienes sostuvieron que existe una buena relación, comunicación y diálogo, se infiere que en este caso, existe una buena comunicación y trabajo colaborativo entre ellos.

En relación al trabajo en equipo entre ambos docentes, sólo 3 de los 5 entrevistados, sostuvieron que se evidencia el trabajo en equipo entre ambas docentes. Pero en cambio las dos restantes, aclaran que deberían conformar equipo, pero que en cierta forma es un ideal.

Lo cual se interpreta que cualquier relación interpersonal en una Organización aunque sea una escuela como todo trabajo en equipo, pueden existir diferentes percepciones, o modos

de sentir esta realidad, pero se infiere que este tipo de tarea sería muy favorecedora para los docentes ya que podrían realizar un intercambio de ideas para mejorar la calidad de la educación en favor de los alumnos que así lo requieren.

Desde el punto de vista de los objetivos y contenidos. Se observó: que los 5 entrevistados coinciden que el docente de apoyo comparte la misma metodología en su práctica pedagógica que se aplica en el aula y, que su principal meta es que los alumnos con necesidades especiales mejoren su aprendizaje, convirtiéndole en significativo, es decir comparten la teoría constructivista del procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, cuando se indagó sobre la planificación conjunta de secuencias de enseñanza, se obtuvo como dato que no hay una planificación conjunta, que según 1 entrevistado; “se tendría que hacer, pero es algo que hasta ahora no se puede lograr”. Es decir, la planificación la realiza el docente del grado y el de apoyo se ajusta a ella, se infiere que, esta posición no colabora a mejorar la calidad del aprendizaje, debido a que el docente de apoyo que trabaja con los niños con necesidades especiales de aprendizaje, no obtiene la información sobre cada caso y, por otra parte como facilitador sería muy importante que la tuviera ya que favorecería este proceso.

De acuerdo con los datos, cuando se preguntó sobre la influencia del trabajo en equipo en el proceso de enseñanza aprendizaje, los 5 entrevistados coincidieron sobre su importancia en el fortalecimiento de este proceso, se aclara que acá se introduce la dimensión familia, mencionada por una de las entrevistadas. Se infiere por lo tanto que la familia no forma parte como sujetos integradores.

También se observó en el análisis que el maestro de apoyo puede reemplazar al docente de grado en su ausencia. Esto quedó sustentando por los 5 entrevistados. Por lo cual si es parte de la currícula y, su rol se empieza a perfilar desde ese aspecto también, se infiere que se desdibuja su función.

De acuerdo y en relación a la cuestión anterior, sobre si el rol del maestro de apoyo se encuentra definido dentro de la Institución. Los 5 entrevistados coinciden en que su rol no está bien definido, por una parte se dijo que: “no todos tenemos el mismo concepto de su tarea”. Y “Se lo toma como multifunción”, de estos datos se infiere que, esta forma de entender el rol del maestro de apoyo, se puede deber a la baja información de los docentes

en general y, de la Institución educativa en particular, quien sería la encargada de sustentar su tarea.

Se evidencia en esta pregunta que tanto los docentes de apoyo como el resto de los actores, el rol del maestro de apoyo sigue en conflicto, en cuanto a su función. Se presenta también, en este caso la coincidencia de los 5 entrevistados y, se observa en esta respuesta: “hay docentes que piensan que es un apoyo para ellos”. Se infiere por lo tanto que, su función de maestro de apoyo debe reconceptualizarse, ya que corresponde a ellos propiciar cambios en lo actitudinal, pedagógico, cultural y social. Con el fin de lograr la integración de los alumnos con necesidades especiales.

En cuanto a la valoración de su función, acá se observó la discrepancia en las opiniones vertidas por los entrevistados. No hay una valoración unánime de la función del docente de apoyo, esto puede ocurrir que si su rol no lo tienen bien definido ni los maestros de grado ni la Instrucción, será muy difícil cambiar esta percepción, ya que forma parte de la cultura y las creencias que sustentan estos actores. Como respuesta se obtuvo para ejemplificar: “Creo que las docentes de grado, la valorizamos”, “A veces”, “hay docentes que la valoran, otros lo utilizan para resolver problemas”, “creo que no, pasó a ser un “comodín”. “No todos la valorizan”.

Preguntarse cómo lograr que se defina y, valore el rol del docente de apoyo, según la opinión de los docentes de grado refiere nuevamente, a la falta de una decisión coherente con este rol. Si es como lo manifiestan los 5 entrevistados, cuando sostienen que “se utiliza para actividades que no tienen que ver con su función”, “Se lograría definir y, valorar a partir de la delimitación de su rol a nivel institucional”. Nuevamente se infiere que, en este caso la Institución, parece no estar involucrada en esta problemática interna que afecta a los docentes de apoyo. Y por ello, se presenta tal confusión en relación a su función de apoyo dirigida a los alumnos que necesitan un apoyo especial. Se menciona nuevamente la inclusión de los padres en este proceso.

En esta línea de análisis, sobre la intervención de los directivos para hacer cumplir el rol del maestro de apoyo. Según la opinión de los docentes, uno solo de los entrevistados sostuvo que sí intervine, los 4 restantes relativizan su injerencia en el tema. Por lo tanto se infiere que, la Institución no colocará con esta disfunción.

En relación si la dificultad de definir el rol del maestro de apoyo pedagógico, afecta el trabajo cooperativo con los maestros de grado. Los 5 entrevistados coinciden que si afecta, ya sea por la “falta de definición de su rol”, o, porque “los contenidos afectan el avance de los alumnos que más lo necesitan” o, “porque no pueden ponerse de acuerdo en el trabajo a realizar”. A través de estas opiniones, se puede inferir que además de la falla en la comunicación entre ambos docentes, no se percibe una planificación conjunta, sobre la metodología pedagógica, que más favorezca el proceso de enseñanza y aprendizaje, de los alumnos en situación especial de aprendizaje.

En el caso del trabajo en equipo, como se mencionó en párrafo anterior y, de no lograrse tal objetivo cuáles serían las causas. Los 5 entrevistados adjudican esta problemática a diferentes causas, pero coinciden en una función no definida, porque realizan actividades que no son inherentes a su cargo. “El maestro de apoyo, con el docente de grado debe anticipar futuros problemas en contenidos”. Se lo solicita cuando el problema ya existe. Y refuerzan con la opinión de que “No hay trabajo en equipo”. Estos datos llevan a inferir que, si continúa esta situación, serán los únicos perjudicados los alumnos ya que los mismos solo pretenden un apoyo dinámico, lo que significa colaborativo entre ambos docentes en la preparación de estrategias pedagógicas, a ser implementadas en el aula.

Por último, las estrategias para definir su rol dentro de la Institución, como se acaba de establecer, los entrevistados no coinciden ya que 1 sostuvo que “desde la dirección, se dijo cuál es la función del maestro de apoyo”, pero en cuanto a los 4 restantes, se ven dificultades para establecer qué lugar le otorga la Intuición por una parte y, por otra los docentes, que opinaron que “conocer la realidad de nuestros niños y, así definir el perfil del docente que se quiere, para luego dar el apoyo que se necesite. “Definir claramente su rol, desde el equipo directivo”. Se infiere que, si bien le corresponde en primera instancia a la Institución definirlo a través de sus políticas y planificación, que destina a cada grupo una actividad. El docente de grado no puede quedar ajeno a cuál es el rol del maestro de apoyo, como así también conocer de forma relativa su función.

### **8.1. Análisis de los datos**

De acuerdo a los datos obtenidos de las entrevistas realizadas a los docentes de apoyo, se obtuvo que: ante la pregunta sobre las tareas que realiza el maestro de apoyo en la

Institución. Los dos entrevistados coinciden en que su función, es dar apoyo pedagógico a aquellos niños con dificultades en el aprendizaje. Pero 1 docente aclara “Si es necesario colaboro con tareas administrativas”. Por lo tanto se infiere que, si su función específica es colaborar con el alumno en su aprendizaje, el hecho que realiza otra actividad no inherente a su tarea se convertiría en irrelevante.

En cuanto al lugar físico que utilizan para llevar a cabo su práctica en la Institución. Ambas refieren en que utilizan: “un aula pequeña para poder ir con los alumnos, o en el salón de tecnología o mapoteca, cuando no es utilizado”. Por lo cual se interpreta, que la ausencia de un lugar físico para tal fin, no es beneficiosa ni para el alumno, ni para el docente.

Cuando se indagó sobre la relación con los docentes de grado. No hubo coincidencia ya que para una de ellas, es muy buena, porque comparten estrategias, estilos y formas de trabajo, pero para la otra entrevistada, considera que la relación no es tan buena. Lo cual estaría diciendo que las diferencias en los grupos, cuando de relaciones se trata, depende más de la empatía que del trabajo en sí mismo.

Sobre el trabajo en equipo con las maestras de grado. Ambas coincidieron que se trabaja en equipo en situaciones particulares, “tratamos de reforzar las necesidades del alumno”. Es decir que desde su percepción consideran teniendo en cuenta la respuesta anterior, que comparten un fin común, la enseñanza de los niños.

Sobre si trabajan los mismos contenidos y, si tienen los mismos objetivos. No hubo coincidencia en relación a los objetivos que plantea la docente de grado. Para una de ellas los objetivos son los mismos, no así para la otra entrevistada quien sostuvo que la maestra de apoyo desconoce los objetivos. En cuanto a los contenidos, coinciden que son los mismos. Lo que representaría un trabajo colaborativo, pero no así en los contenidos, siendo estos de prioridad para la educación inclusiva.

En relación a la planificación de actividades y, de secuencias de enseñanza que se adecuen a las necesidades educativas de los alumnos. Ambas coinciden que la maestra de apoyo no participa en la planificación, ni colabora en su realización y, que las actividades no se planifican con anterioridad. Este dato permite acercar una inferencia la cual se sustentaría

en que, si no se planifican las actividades con cierta anticipación, como organizan las tareas que corresponden a los niños con mayores problemas de aprendizaje.

Esta pregunta al desprenderse de la anterior sobre la planificación, en este caso, se deseaba conocer la influencia del trabajo en equipo, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se constató según la opinión de una entrevistada, que influye y mucho y, por otra parte, que todo trabajo en equipo, siempre es fructífero. Lo que llevaría a plantear, que el trabajo en equipo se suele dar en ciertas circunstancias, cuando la necesidad del docente de grado lo requiere.

Cuando se preguntó, en el caso de ausentarse algún docente de grado quién lo reemplaza. Las respuestas fueron coincidentes, en cuanto a que es siempre el maestro de apoyo es quien hace los reemplazos, dejando de lado el trabajo de maestra de apoyo. Acá radicaría una situación problemática ya que, la función del maestro de apoyo es dedicar su tiempo a los alumnos que lo requieren y, deben cumplir funciones que no le competen y abandonar las que sí le son propias.

En relación al rol del maestro de apoyo y su definición dentro de la Institución. Las entrevistadas, de acuerdo a como se perciben 1 de ella sostuvo: “Yo tengo bien definido mi rol”. Pero ambas coincidieron, que su rol no está definido para el resto de los actores. Esta circunstancia no pareciera ser la más adecuada, ya que crea confusión y su rol no se encuentra establecido, por ende termina realizando otras actividades.

En cuanto a la valoración de la función. Ambas coinciden que al no estar definida su función, queda desdibujada, por otras tareas. Por lo tanto, su valoración no resulta significativa dentro de la Institución.

En la misma línea de preguntas, se quiso indagar si las docentes de apoyo, conocen la forma para que su rol quede definido y, así lograr su valoración. Ambas coinciden que su rol como se mencionó anteriormente se encuentra desdibujado porque realizan otras tareas, además agregan que la falta de personal podría ser una de las razones. Y que esto les impide cumplir con sus metas y objetivos como ser: aportar ideas en las planificaciones, proyectos, entre otras.

Por otra parte señalan que los directivos, no intervienen sólo supervisan. Pero para otra de las entrevistadas, el equipo de conducción me da la libertad de establecer el rol de apoyo.

Se infiere que, dar libertad de acción, no es igual a establecer y determinar una función, asimismo, la dirección es la que debería bajar de acuerdo a las políticas que sostienen, su implementación en la escuela como docentes de apoyo y, supervisar su cumplimiento.

Asimismo, la existencia de dificultades en la definición del rol de los maestros de apoyo pedagógico, afecta el trabajo cooperativo con los maestros de grado. Ambas coinciden que afecta, y aclaran, que no siempre pueden cooperar con el docente de grado, porque deben cumplir con otras funciones.

En este caso, sobre el trabajo en equipo y, las causas que ocasionan esta dificultad. Ambas coinciden que podría ser “la ignorancia acerca del rol o función”. Se infiere que, por razones de necesidad organizativa y poca comunicación, aparece acá como una variable que atraviesa todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y, modifica el trabajo colaborativo.

Por último se indagó sobre las estrategias del maestro de apoyo pedagógico, para definir su rol dentro de la Institución. Siguen sosteniendo y coinciden, en la falta de definición de su rol. Según las entrevistadas, “las estrategias fueron pensadas para que el maestro de apoyo ayude al maestro de grado en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus alumnos. De esta manera el nivel áulico se nivelaría”.

## **9. Conclusiones**

Una vez finalizada la investigación y de acuerdo al objetivo propuesto en la introducción que era: evaluar si el rol del maestro de apoyo es respetado, valorado y cumplido en la Institución.

Se procedió al análisis de las entrevistas, que permitió obtener una visión más amplia sobre la percepción y sentimientos asociados a determinadas condiciones vividas por los docentes de grado y los de apoyo.

Por lo tanto, se arribó a las principales conclusiones:

- La inclusión educativa es una cuestión de valores y derechos, que deben concretarse en la práctica, mediante un cambio de actitud y una mayor participación de todos los niveles de la Institución, en la búsqueda de formas más adecuadas de responder a la diversidad.
- El docente juega un papel fundamental dentro de la inclusión; debido a que se convierte en un mediador y facilitador, entre el alumno y el aprendizaje, adecuando las estrategias y metodologías, con el fin de favorecer el desarrollo integral del alumno, es decir considerando tanto su parte física, cognitiva, emocional y social. Mediante un trabajo cooperativo.
- Desde la perspectiva de los docentes de grado, como el de apoyo, coinciden que colabora con los maestros de grado. Pero asimismo, sostienen que el docente de apoyo realiza otras funciones. Por lo tanto, si su función específica es colaborar con el alumno en su aprendizaje, por razones institucionales también realizan otras funciones. Por lo tanto, ambos comprenden que este es un apoyo itinerante en ocasiones.
- De acuerdo al análisis de los datos, sobre el lugar físico donde lleva a cabo su tarea el maestro de apoyo. No hubo coincidencia entre los docentes de grado. Pero sí la hubo entre los docentes de apoyo. Por lo cual se interpreta, que la ausencia de un lugar físico para tal fin, no es apropiado ni para el alumno, ni para el docente.
- Los resultados sobre la indagación de la relación ente los docentes de grado y, los de apoyo. Hubo coincidencia entre ellas, no así, ente las docentes de apoyo, lo cual estaría diciendo que las diferencias en los grupos, cuando de relaciones se trata, depende más de la empatía que del trabajo en sí mismo.
- En relación al trabajo en equipo entre ambos docentes, la disidencia se produce a nivel de los docentes de grado, quienes sostuvieron que es relativo. Pero coincidieron las maestras de apoyo, que se trabaja en equipo en situaciones particulares. Se percibe que cada grupo desde su perspectiva, configura el trabajo en equipo de diferentes maneras. Por lo cual se interpreta que, cualquier relación interpersonal en una Organización aunque sea una escuela, como todo trabajo en equipo, pueden existir diferentes percepciones, o modos de sentir la realidad, esta situación se interpreta que, en este tipo de tarea, sería muy significativo para los

alumnos que los maestros intercambien ideas, para mejorar la calidad de la educación.

- Los datos obtenidos sobre los objetivos y contenidos compartidos entre ambos docentes, arrojó que los docentes de grado coinciden en que el docente de apoyo, comparte la misma metodología en su práctica pedagógica. En cambio no hubo coincidencia por parte de los docentes de apoyo en relación de los objetivos que consideran no compartidos, pero sí en los contenidos. Acá el trabajo colaborativo no se ve reflejado en toda su magnitud, ya que depende de la planificación que se realice. Este dato permite acercar una interpretación, la cual se sustenta en que sí, no se planifican las actividades con cierta anticipación, como organizan las tareas que corresponden a los niños con mayores problemas de aprendizaje.
- Sobre la influencia del trabajo en equipo, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los datos obtenidos fueron, que ambos grupos coinciden: que si bien el trabajo en equipo influye y, que es un ideal que no se cumple. Lo que lleva a plantear, que el trabajo en equipo suele darse en ciertas circunstancias, cuando la necesidad del docente de grado lo requiere.
- Ante los datos sobre si es el maestro de apoyo es quien reemplaza al docente de grado en su ausencia. Existió coincidencia de ambas partes. La dificultad empieza a seguir una problemática en el rol específico del docente de apoyo, se infiere que, se empieza a desdibujar su función. Acá se establece una situación problemática ya que la función del maestro de apoyo, es dedicar su tiempo a los alumnos que la requieren, en cambio cumple funciones que no le competen y abandona las que sí le son propias.
- Las respuestas sobre rol del maestro de apoyo y, si el mismo se encuentra definido dentro de la Institución. Tanto las docentes de grado, como las de apoyo coinciden en que no se encuentra definido. Esta circunstancia crea confusión y su rol no se encuentra establecido, por ende termina realizando otras actividades. Se interpreta que la función del maestro de apoyo debe reconceptualizarse, ya que su tarea específica es lograr la integración de los alumnos con necesidades especiales.

- Las respuestas sobre la valoración que se hace sobre el maestro de apoyo, como así también de los diferentes actores sociales dentro de la Institución coinciden en que no hay una valoración, debido a su indefinición del rol que desempeñan. Y por ello, se presenta tal confusión en relación a su verdadera función de apoyo. Se menciona la inclusión de los padres en este proceso.
- Por otra parte y en la línea de respuestas, sobre la intervención de los directivos para hacer cumplir el rol del maestro de apoyo. Ambos grupos no consideran que hay una presencia y respuesta directiva al respecto. Por lo tanto se interpreta que, la Institución no colabora con esta disfunción.
- En relación si la dificultad de definir el rol del maestro de apoyo pedagógico afecta el trabajo cooperativo con los maestros de grado, las docentes de apoyo conocen la forma para que su rol quede definido y, así lograr su valoración. A través de estas opiniones, se puede inferir que además de la falla en la comunicación entre ambos docentes, no se percibe una planificación conjunta, sobre la metodología pedagógica que más favorezca el proceso de enseñanza y aprendizaje, de los alumnos en situación de aprendizaje. Se infiere que, dar libertad de acción, no es igual a establecer y determinar una función, asimismo, la dirección es la que debería bajar de acuerdo a las políticas que sustenta, su implementación en la escuela como docentes de apoyo y, supervisar su cumplimiento de ser necesario.
- Sobre el trabajo en equipo, como se mencionó en párrafo anterior y, de no lograrse tal objetivo, cuáles serían las causas. La coincidencia entre los docentes se sustenta en la falta de definición del rol del docente de apoyo. Ambas coinciden que afecta y aclaran, que no siempre pueden cooperar con el docente de grado, porque deben cumplir con otras funciones. Estos datos llevan a inferir que, si continúa esta situación, serán los únicos perjudicados los alumnos ya que los mismos sólo pretenden un apoyo dinámico, lo que significa colaborativo entre ambos docentes en la preparación de estrategias pedagógicas, a ser implementadas en la práctica áulica.
- Por último, las estrategias para definir su rol dentro de la Institución, como se acaba de mencionar y, según los entrevistados que manifestaron dificultades para

establecer qué lugar le otorga la Institución y coinciden, en la falta de definición de su rol. Por otra parte, sostuvieron que “las estrategias fueron pensadas para que el maestro de apoyo ayude al maestro de grado, en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus alumnos. De esta manera el nivel áulico se nivelaría. El docente no puede quedar ajeno a cuál es el rol del maestro de apoyo como así también conocer de forma relativa su función. Ya que tampoco es pertinente delegar en la Institución su definición, siendo los docentes parte activa de este proceso.

## 10. Bibliografía

Abraham, F. (2008). “Sociedad del conocimiento y calidad de la educación” [Versión electrónica]. Cuadernos de Docencia Universitaria, 1, 129-135. Consultado el 19 de enero del 2016 en: <http://www.educandus.cl/ojs/index.php/cdocencia/article/viewFile/15/17>

Acebedo, A. (2004). “La Educación Inclusiva: Derechos, Discapacidad y Niñez”. <http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Disability/StudyEducation/NGOs/ColombiaUnivrsidadDeLosAndesAdd2.pdf>

Baquero, R. (2006). “Sujetos y aprendizaje”. Bs. As.: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-OEA  
[http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001/Image/articulos/100901/mancebo\\_inclusi%C3%B3n\\_educativa.pdf](http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001/Image/articulos/100901/mancebo_inclusi%C3%B3n_educativa.pdf)

Baquero y Terigi. (1996). “En búsqueda de una unidad de análisis”.  
%20En%20Busqueda%20de%20una%20Unidad%20de%20Analisis.pdf

Cedeño, F. (2019). “Asesora del Ministerio de Educación Nacional”. Universidad de los Andes. Facultad de Derecho.  
<http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Disability/StudyEducation/NGOs/ColombiaUnivrsidadDeLosAndesAdd1.pdf>

Consejo Directivo (2007-2009). “Foro educativo de Lima Perú”.  
[http://www.oei.es/pdfs/educacion\\_inclusiva\\_peru.pdf](http://www.oei.es/pdfs/educacion_inclusiva_peru.pdf)

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Artículo 1º.  
[http://www.imsero.es/InterPresent1/groups/imsero/documents/binario/convencion\\_accessible2.pdf](http://www.imsero.es/InterPresent1/groups/imsero/documents/binario/convencion_accessible2.pdf)

Disposición N° 32/39-DGEGE-09 de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal (2009). [http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/disposic3239-2009\\_0.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/disposic3239-2009_0.pdf)

Documento para los equipos Técnicos Ministerio de Educación (2010). “El Acompañamiento Institucional en las Escuela de Nivel Primario”. Prof. Alberto Estanislao Sileoni. Directora Nacional de Educación Primaria Lic. Silvia Storino.

<http://portal.educacion.gov.ar/primaria/files/2010/01/El-acompa%C3%B1amiento-institucional-en-las-escuelas-de-nivel-primario.pdf>

Duschatzky, S. – Skliar, C. (2000). “La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas”. En Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 nro. 7. Rosario: Ed. Bordes. En <http://www.redligare.org>

Dussel, I. (2008). “Desigualdad social y desigualdad educativa”. Bs. As.: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación - PIIIE. (mimeo) [http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001/Image/articulos/100901/mancebo\\_inclusi%C3%B3n\\_educativa.pdf](http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001/Image/articulos/100901/mancebo_inclusi%C3%B3n_educativa.pdf)

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), (2014). Experiencia de Inclusión Educativa desde la perspectiva de Aprender Juntos. Realizado en Argentina Primera edición, junio de 2014. Recuperado de [http://www.unicef.org/argentina/spanish/Inclusion\\_Educativa.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Inclusion_Educativa.pdf)

Garay Lucía. (2009). “Análisis Institucional de la Educación y sus Organizaciones”. Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba. <http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2013CursoDirectores/Eje6/Lucia%20Garay%20%20Analisis%20institucional%20de%20la%20educacion%20y%20sus%20organizaciones.pdf>

Halpin, D. (1999). “Democracy, inclusive schooling and the politics of education”. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09620210300200110>

Kaplan, (1997) y Filmus et. al. (2001). “La inclusión como posibilidad”. <http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/modulo3mail.pdf>

Kaplan, Carina V. (2005). Subjetividad y educación. ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes, hoy? En Krichesky, Marcelo et al. (2005). Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión. Buenos Aires, Noveduc. <http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/modulo3mail.pdf>

Ley 5206 (2014). “Educación especial”. [http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/lu/archivos/ley\\_lgcb\\_a\\_5206\\_15.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/lu/archivos/ley_lgcb_a_5206_15.pdf)

Ley de Educación Nacional 26.026. (2006). [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)

Lourau, R. (1995). “Análisis Institucional”. Petrópolis: R.G. Vozes. <http://analisiscorti.blogspot.com.ar/2009/09/analisis-institucional-corti-doc.html>

Nicastro, S. , Andreozzi, M. (2003). “Asesoramiento Pedagógico en acción: la novela del asesor”, Bs. As., Paidós. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART8.pdf>

Organización Mundial de la Salud. (2010). <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>

Parrilla Latas, A. (1996). Apoyo a la escuela. Un proceso de colaboración. Bilbao: Mensajero. <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/149141/132131>

Pineau, Pablo. (2008). “La educación como derecho”. <https://drive.google.com/file/d/0BznTokavfZCObDVNOUI0TzZzc0E/edit>

Porter Gordon, L. (2001). “Reformar los colegios, haciéndolos incluyentes. Algunos pensamientos para la acción y la reflexión”. <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-150541.htm>

Programa Integral para la Igualdad Educativa. (2010). <http://portal.educacion.gov.ar/primaria/files/2010/01/El-acompa%C3%B1amiento-institucional-en-las-escuelas-de-nivel-primario.pdf>

Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva. Recomendaciones a responsables políticos. (2010). Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. <http://inclusiveducation/key-principles-ES.pdf>

Resolución 174-12. (2012). Consejo Federal de Educación. “Pautas Federales de Trayectos”. <http://www.unterseccionalroca.org.ar/node/15883>

Secretaría de Educación. (1998). Equipos de orientación escolar. <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/programas/eoe/>

Selvini Palazzoli, M. (1986). “El mago sin magia”. Barcelona. Paidós. 1986. <http://www.educaweb.com/noticia/2008/09/22/orientacion-asesoramiento-psicopedagogico-escuela-3179/>

Terigi, Flavia. (2009). “Las trayectorias escolares”. [http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/Las\\_Trayectorias\\_Escolares\\_Flavia\\_Terigi.pdf](http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/Las_Trayectorias_Escolares_Flavia_Terigi.pdf)

# **ANEXO**

## Entrevistas

Se presentan los conceptos brindados por los docentes de grado y los docentes de apoyo:

- 1) ¿Qué tareas realiza el maestro de apoyo en la Institución?
- 2) ¿En qué lugar de la Institución lleva a cabo su tarea el maestro de apoyo?
- 3) ¿Cómo es la relación con los docentes de grado?
- 4) ¿Trabajan en equipo los maestros de grado con el maestro de apoyo?
- 5) ¿Trabajan los mismos contenidos? ¿Tienen los mismos objetivos?
- 6) ¿Realizan en conjunto planificaciones de secuencias de enseñanza que se adecuen a las necesidades educativas de los alumnos?
- 7) ¿Influye la existencia o no, del trabajo en equipo en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos?
- 8) En caso de ausencia de algún docente de grado ¿es el maestro de apoyo quien lo reemplaza?
- 9) ¿Se encuentra bien definido el rol del maestro de apoyo?
- 10) ¿Para el que ejerce el rol? ¿Para los otros actores de la escuela?
- 11) ¿Se valoriza su función?
- 12) Si no se encuentra definido ¿por qué sucede esto? ¿Cómo lograr que se defina y valore el rol?
- 13) ¿Intervienen los directivos para hacer cumplir el rol del maestro de apoyo?
- 14) Si considera que existen dificultades en la definición del rol de los maestros de apoyo pedagógico de Nivel Primario ¿afecta el trabajo cooperativo de estos maestros con los maestros de grado?
- 15) Si no se logra el trabajo en equipo ¿cuál considera que podría ser la causa?

16) Si el maestro de apoyo pedagógico cumple su rol específico ¿cuáles fueron las estrategias para definir su rol dentro de la Institución?

- 1- Ante la primera pregunta, ¿qué tareas realiza el maestro de apoyo en la Institución?

La docente de grado Verónica, dijo: “Ayuda a los maestros de grado, reforzando los contenidos individualmente en aquellos niños que tienen dificultades. También cumple tareas administrativas, como repartir notas por ejemplo, o lo que la Dirección le pida”.

A la misma pregunta Leticia, docente de grado contestó: “Acompañan a los alumnos que tienen dificultad en algún contenido durante el proceso de aprendizaje, ayudando a que se nivelen con el grado”.

Por su parte la docente de grado Anabella sostuvo: “El maestro de apoyo de nuestra Institución, realiza diferentes tareas. Principalmente circula por los distintos grados con un horario establecido y, acordado con las docentes. Brinda apoyo a los alumnos siguiendo los contenidos que están viendo con la maestra de grado. También ayuda en lo que se necesite en cuanto, a lo administrativo en dirección, o secretaría y colabora en la preparación de los actos escolares de todos los grados”.

La docente de grado Cecilia dijo: “Brinda clases de apoyo a los alumnos que lo necesiten, suplanta a las maestras cuando faltan y, también colabora con tareas que le digan desde la Dirección”.

La docente de grado Silvina opinó que: “El maestro de apoyo participa en la enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Trabaja con aquellos que les cuesta comprender algún tema o actividad”.

- 2- Cuando se preguntó ¿en qué lugar de la Institución, lleva a cabo su tarea, el maestro de apoyo?

Verónica contestó: “En realidad, no tiene un lugar completamente destinado. El lugar donde se guardan los mapas y, en ocasiones trabaja el asesor Pastoral, le sirve como aula”.

Leticia dijo: “En el aula con la maestra, o en otra aula especial en la que trabaja con un grupo reducido de alumnos”.

Anabella acotó: “Algunas veces lo realiza dentro del aula y, cuando necesita realizar actividades más específicas con algún alumno, lo lleva a un despacho destinado a esa actividad”.

Cecilia por su parte dijo: “Cuenta con un aula específica para dar clases de apoyo y, también pueden trabajar en las aulas”.

Silvina dijo: “Muchas veces trabaja con los alumnos en el aula y otras, en un aula chica que está preparada para su trabajo”.

- 3- Ante esta pregunta ¿cómo es la relación con los docentes de grado?

Verónica dijo: “La relación es de trabajo en equipo”.

Leticia opinó: “Está en contacto permanente, ya que la docente es la que se encarga de todos los alumnos”.

Anabella sostuvo: “La relación con los demás docentes es cordial y, siempre se trabaja en equipo”.

Por su parte Cecilia agregó: “Suele ser buena, creo que el docente de apoyo debe estar dispuesto a colaborar con lo que le pida el de grado (siempre con respecto a los alumnos), y el de grado no debe olvidarse, que el de apoyo está sobre todo para colaborar con los alumnos”.

Silvina dijo: “Tiene una buena relación, con comunicación, diálogo e intercambio de opiniones”.

- 4- Con respecto a esta pregunta ¿trabajan en equipo los maestros de grado con el maestro de apoyo?

Verónica sólo dijo: “Sí”.

Leticia por su parte dijo: “Sí, obviamente debería ser así. Pero no sé si se da siempre”.

Anabella contestó: “Es fundamental trabajar en equipo, por lo tanto la maestra de apoyo trabaja con los chicos, lo que la maestra le pide ejercitar”.

Cecilia dijo: “Deberían. Tienen que hacerlo. Ambos buscan que los alumnos aprendan”.

Silvina contestó: “No siempre, pero sería lo ideal”.

- 5- Ante esta pregunta ¿trabajan los mismos contenidos? ¿Tienen los mismos objetivos?

Verónica dijo: “Sí, trabajamos los mismos contenidos y tenemos los mismos objetivos”.

Leticia agregó: “En general tienen los mismos objetivos y, contenidos ya que son los que dispone la docente de grado, pero en algunos casos puede cambiarlos, acordando con la docente y en beneficio del alumno”.

Anabella opina que: “Se trabajan los mismos contenidos y, con la misma planificación por lo tanto, se manejan los mismos objetivos. La maestra de apoyo trabaja según lo que se está viendo en clase”.

Cecilia dijo: “Creo que sí. El de apoyo busca que el alumno comprenda algo que en clase no logra hacer. Aborda desde otro lugar, se vincula más, porque es algo más personalizado”.

Según Silvina: “Se intenta que sea así, para lograr un buen aprendizaje en el alumno”.

- 6- Cuando se les preguntó ¿realizan en conjunto planificaciones de secuencias de enseñanza que se adecuen a las necesidades educativas de los alumnos?

Verónica contestó: “No realizamos en conjunto secuencias de enseñanza”.

Leticia dijo: “Deberían, pero no”.

Anabella opinó: “Las actividades de la maestra de apoyo, las prepara la maestra de apoyo adecuadas a cada alumno”.

Cecilia dijo: “No. Se tendría que hacer, pero es algo que hasta ahora no se puede lograr. Se va trabajando sobre la marcha”.

Según Silvina: “No, las realiza el docente de grado y el maestro de apoyo se adapta a eso”.

- 7-Para esta pregunta ¿influye la existencia o no, del trabajo en equipo en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos?

Verónica dijo: “Sí, influye y mucho”.

Leticia contestó: “Sí, deben acordar en beneficio del alumno”.

Anabella opinó que: “El trabajo en equipo es fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje y, si a esto le sumamos la familia, mucho más aún, ya que muchas veces no se manejan los mismos criterios”.

Cecilia dijo: “Claro que influye. Seguramente si todo estuviera planificado serían otros los resultados”.

Según Silvina: “¡Sí! Porque si no hay un acuerdo son distintas las explicaciones y eso puede marear al alumno”.

- 8- En esta pregunta, en caso de ausencia de algún docente de grado ¿es el maestro de apoyo quien lo reemplaza?

Verónica: “Sí, lo reemplaza el maestro de apoyo”.

Leticia sostuvo: “Sí”.

Para Anabella: “En nuestra escuela lo reemplaza el maestro de apoyo siempre y cuando no sea una ausencia de varios días”.

Cecilia dijo: “Sí”.

Silvina: “Si es por menos de 3 días sí lo reemplaza”.

- 9-En relación a esta pregunta ¿se encuentra bien definido el rol del maestro de apoyo?

Verónica dijo: “Considero que no se encuentra bien definido su rol”.

Para Leticia: “No en general”.

Anabella dijo: “A mi criterio no está bien utilizada la función del maestro de apoyo, por lo tanto no está bien definido su rol. Se lo toma como un multifunción y, eso no permite que trabaje todo lo que se necesita con los chicos. También depende mucho de la predisposición del maestro de apoyo”.

Cecilia: “Creo que no. Si bien es algo que se trata de establecer, suelen haber docentes que no lo respetan, o quizás situaciones que no son claras”.

Según Silvina: “No, creo que no todos tenemos el mismo concepto de su tarea”.

- 10- Para esta pregunta ¿para el que ejerce el rol? ¿Para los otros actores de la escuela?

Verónica dijo: “En ninguno de los casos”.

Leticia opinó: “Ni para él, ni para el resto de las maestras”.

Anabella: “Creo que todos pensamos lo mismo”.

Según Cecilia: “El que lo ejerce tiene que tener bien claro su rol. No siempre lo hace. Y los otros también pero no siempre lo cumplen”.

Silvina: “No para todos, hay quienes saben lo que les compete hacer y otros que no. Como así también, hay docentes que piensan que es un apoyo para ellos y no para los chicos, como me parece que es lo correcto”.

- 11- Según esta pregunta ¿se valoriza su función?

Verónica dijo: “Creo que las docentes de grado, la valorizamos porque sabemos de la ayuda que nos brinda”.

Leticia acotó: “A veces”.

Según Anabella: “Hay docentes que la valoran y, hacen un “buen uso” del maestro de apoyo, otros lo utilizan para resolver problemas”.

Para Cecilia: “Creo que no. Pasó a ser un “comodín””.

Silvina dijo: “No todos la valorizan”.

- 12- Se preguntó: Si no se encuentra definido ¿por qué esto sucede? ¿Cómo lograr que se defina y valore el rol?

Verónica dijo: “No se encuentra definido, porque se utiliza para actividades que no tienen que ver con su función. Se lograría definir y, valorar a partir de la delimitación de su rol a nivel institucional”.

Según Leticia: “Porque no están puestos los objetivos claros. La conducción debe definir el rol y revalorarlo, para que lo tengan claro, tanto el docente de apoyo, como el resto de los docentes. Incluso los padres”.

Anabella sostuvo que: “Esto sucede porque en la práctica no es lo mismo que la teoría, es decir, debe ser de una manera pero es difícil que así sea. Para que se cumpla con el rol y se valore, hay que planificar cuáles van a ser las tareas que debe cumplir el apoyo y respetarlas al máximo”.

Para Cecilia: “Esto sucede porque hacen intervenir al docente de apoyo en situaciones que no corresponden. Termina cumpliendo muchas veces roles y tareas que no son propias de él. Es difícil de lograr, los roles a veces se confunden. Se tienen que especificar bien cuáles son realmente sus tareas”.

Silvina: “Porque no es clara su función y, debería explicar a todos por igual”.

- 13- Con respecto a la pregunta ¿intervienen los directivos para hacer cumplir el rol del maestro de apoyo?

Según Verónica: “Sí, intervienen”.

Para Leticia: “Deberían”.

Anabella dijo: “Los directivos deben intervenir para hacer cumplir la tarea del maestro de apoyo. Ellos hacen un control del trabajo que está plasmado en una carpeta de seguimiento de los alumnos”.

Para Cecilia: “Muchas veces no”.

Silvina dijo: “Cuando están al tanto de algún episodio donde no se cumple, sí intervienen. Si no, no”.

- 14- Se preguntó: Si considera que existen dificultades, en la definición del rol de los maestros de apoyo pedagógico de Nivel Primario ¿afecta el trabajo cooperativo de estos maestros con los maestros de grado?

Verónica opinión que: “Sí, afecta”.

Leticia: “En función de ayudar a los chicos, sí. En otro tipo de trabajo, no”.

Para Anabella: “No afecta directamente con el trabajo, pero sí afecta con el avance de los contenidos de los alumnos que más necesitan, ya que el apoyo es más personalizado”.

Según Cecilia: “Sí, porque los roles y las tareas no están del todo claros”.

Silvina: “Sí afecta, porque no pueden ponerse de acuerdo en el trabajo a realizar”.

- 15- Según a esta pregunta: Si no se logra el trabajo en equipo ¿cuál considera que podría ser la causa?

Para Verónica: “La causa sería la falta de continuidad del trabajo del maestro de apoyo con la docente de grado, debido a las múltiples actividades que le solicitan”.

Leticia: “Porque no se define claramente cuál es la función”.

Para Anabella: “Principalmente el vínculo que establezca el docente de grado con el de apoyo y la predisposición que tenga este. También, depende de la apertura que haga el maestro de grado”.

Cecilia: “Porque al docente de apoyo se lo tiene en cuenta cuando se lo necesita. No para planificar o dialogar sobre un contenido con el docente y prever. El maestro de apoyo, con el docente de grado debe anticipar futuros problemas en contenidos y, anticiparse ante esa situación. Se lo solicita cuando el problema ya existe. No hay trabajo en equipo”.

Para Silvina: “La falta de conocimiento acerca de su rol o función”.

- 16- Se preguntó: Si los maestros de apoyo pedagógico, cumplen su rol específico, ¿cuáles fueron las estrategias para definir su rol dentro de la Institución?

Para Verónica: “No fue definido”.

Leticia: “Que desde la dirección, se dijo claramente cuál es la función del maestro de apoyo y se le aclararon al docente de apoyo, las cosas que debe hacer y qué no”.

Para Anabella: “Primero ver las necesidades que se presentan, conocer la realidad de nuestros niños y, así definir el perfil del docente que se quiere, para luego dar el apoyo que se necesite”.

Cecilia: “No cumple su rol específico”.

Para Silvina: “Definir claramente su rol desde el equipo directivo”.

### **Entrevistas a los docentes de apoyo**

- 1- Ante la primera pregunta: ¿Qué tareas realiza el maestro de apoyo en la Institución?

Romina contestó: “Mis tareas como maestra de apoyo, son principalmente trabajar en forma personal con aquellos alumnos que necesiten reforzar algún contenido o ejercitarlo. En el caso de que la maestra no requiera que trabaje con algún alumno, asisto al grupo en las tareas del aula. Si alguna maestra falta soy yo quien se hace cargo del grado. También realizo la cartelera de los cumpleaños, una vez al mes y semanalmente de las novedades del colegio. Coopero con la maestra encargada del acto con los ensayos y armado de escenografía. Si es necesario colaboro con tareas administrativas.

Según Nancy: “El cargo de apoyo, consiste en dar apoyo pedagógico a los niños con dificultades en el aprendizaje”.

- 2- En relación a esta pregunta: ¿En qué lugar de la Institución lleva a cabo su tarea el maestro de apoyo?

Romina dijo: “El colegio cuenta con un aula pequeña para poder ir con los alumnos, o en el salón de tecnología cuando no es utilizado”.

Nancy por su parte dijo: “El lugar puede ser en la sala de tecnología, o mapoteca en donde hay un pizarrón que sirve de soporte. También puede ser en el aula, si no hay niños específicos con quienes trabajar”.

- 3- Con respecto a esta pregunta: ¿Cómo es la relación con los docentes de grado?

Romina dijo: “La relación es muy buena”.

Nancy: “Con algunos docentes me llevo muy bien, compartimos estrategias, estilos y formas de trabajar. Con otros no es tan buena la relación, pero uno trata de respetar el trabajo del otro”.

- 4- Se preguntó: ¿Trabajan en equipo los maestros de grado, con el maestro de apoyo?

Romina opinó: “Se trabaja en equipo en situaciones particulares, donde se dicta apoyo en reiteradas ocasiones a los mismos alumnos. Junto con la maestra, tratamos de reforzar las necesidades del alumno”.

Nancy: “Se trabaja en forma conjunta con el docente de grado, ya que trato de enseñar el contenido de la misma forma que lo explicó ella; en caso que no logre incorporarlo como lo explicó la docente, la maestra de apoyo, lo adecúa y articula para que pueda incorporarlo. Si no lo incorpora y, las dificultades de comprensión y aprehensión del contenido persisten en el tiempo, se deriva a gabinete”.

- 5- Se preguntó: ¿Trabajan los mismos contenidos? ¿Tienen los mismos objetivos?

Romina dijo: “Siempre se trabajan los mismos contenidos, que el alumno está trabajando con su maestra, ya que muchas veces, el apoyo se utiliza para terminar lo que el alumno no hizo en clase o ejercitarlo. En cuanto a los objetivos, la maestra de apoyo, mayormente los desconoce”.

Para Nancy: “En el apoyo generalmente, se trabaja con los contenidos ya dados, no con los actuales, porque se evalúan los anteriores, se trabaja sobre eso, si no se aprendieron los contenidos anteriores, no se pueden aprender los actuales. Los objetivos son los mismos que la docente, incorporar y apropiarse de los contenidos para resolver”.

- 6- Cuando se preguntó: ¿Realizan en conjunto planificaciones de secuencias de enseñanza que se adecuen a las necesidades educativas de los alumnos?

Romina dijo: “No, la maestra de apoyo tiene la función similar a una maestra particular. No tiene acceso a las planificaciones, ni colabora en su realización”.

Para Nancy: “Las actividades no se planifican con anterioridad, pero sí se realizan adecuaciones para que aprendan el contenido”.

- 7- En relación a esta pregunta: ¿Influye la existencia o no, del trabajo en equipo en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos?

Para Romina: “Sí, influye mucho ya que se trabaja diferente, adecuando actividades si es necesario o reforzándolas”.

Según Nancy: “Todo trabajo en equipo, al menos así lo considero, siempre es fructífero; el trabajo en equipo con la docente y, en todo caso con el gabinete, siempre es exitoso”.

- 8- Se preguntó: En caso de ausencia de algún docente de grado ¿es el maestro de apoyo quien lo reemplaza?

Romina dijo: “Sí, siempre es la maestra de apoyo, quien reemplaza a la maestra ausente y, en varias ocasiones es por varios días, dejando de lado el trabajo de maestra de apoyo”.

Según Nancy: “Así es, si un docente se ausenta lo reemplazo yo. Si fueran más de 3 días, se debería poner un docente suplente, pero eso no siempre ocurre”.

- 9- Ante esta pregunta: ¿Se encuentra bien definido el rol del maestro de apoyo?

Romina contestó: “No, ya que se encarga de muchas cosas y a la vez de nada. Las tareas que muchas veces realiza no son las más importantes, sino que son las que surgen”.

Nancy dijo: “Yo tengo bien definido mi rol, pero no todos en la institución lo tienen”.

- 10- Cuando se preguntó: ¿Para el que ejerce el rol? ¿Y para los otros actores de la escuela?

Romina dijo: “Sí, pero no se puede cumplir con las tareas diarias, ya que muchas veces existen tareas inmediatas para resolver. Los demás actores creo que también lo tienen

definido, pero como no hay otra persona para realizar las actividades que surgen se convoca a la maestra de apoyo para que las realice”.

Según Nancy: “No para todos”.

- 11- Ante esta pregunta: ¿Se valoriza su función?

Romina contestó: “En algunos pocos casos, se valora pero en la mayoría queda desdibujado”.

Para Nancy: “En muchos casos no se valoriza la función, porque en muchas y reiteradas veces se desdibuja el rol de apoyo; uno termina realizando muchas tareas que no le competen, como por ejemplo, llamar por teléfono a un padre, en vez de hacerlo la docente del grado; atender niños descompuestos, asesorar pedagógicamente a una compañera sobre un niño con dificultades de comprensión y, resolución de actividades. Generalmente, debo imponerme en ciertas situaciones que no me correspondan y que si me involucro, después termino involucrada en situaciones poco agradables”.

- 12- Cuando se preguntó: Si no se encuentra definido ¿Por qué sucede? ¿Cómo lograr que se defina y valore el rol?

Romina dijo: “Sucede por falta de organización en las tareas establecidas y, por falta de personal. Trabajando por ciclos, es decir, una maestra de apoyo para cada ciclo, de esta manera tendría más tiempo para dedicarles a los alumnos y, podría trabajar conjuntamente con las maestras, aportando sus ideas en las planificaciones, proyectos, etc. Y también podría tener otro rol dentro del aula, donde interactúe más con los alumnos”.

Para Nancy: “Porque no es clara su función”.

- 13- Según esta pregunta: ¿Intervienen los directivos para hacer cumplir el rol del maestro de apoyo?

Romina opinó: “No, no intervienen sólo supervisan mi carpeta semanalmente”.

Para Nancy: “Ya en la actualidad, no hace falta que intervengan los directivos para establecer el rol de apoyo con los demás docentes, pero sí en anteriores situaciones debieron restablecer mi rol, muchas veces poniendo el límite delante de mí y, otras

dándome las indicaciones necesarias para realizar correctamente el trabajo y, transmitiéndoselo a mis compañeras. En mi caso, el equipo de conducción me da la libertad de establecer el rol de apoyo”.

- 14- Según esta pregunta: Si considera que existen dificultades en la definición del rol de los maestros de apoyo pedagógico del Nivel Primario ¿afecta el trabajo cooperativo de estos maestros con los maestros de grado?

Romina dijo: “Sí afecta, porque el maestro de apoyo puede cooperar con el maestro de grado en ese momento, ya que no se sabe si al otro día podrá cumplir su rol, ya sea por falta de otro docente, o de algunas tareas que se planteen en ese momento”.

Para Nancy: “Sí afecta”.

- 15- Cuando se preguntó: Si no se logra el trabajo en equipo ¿cuál considera que podría ser la causa?

Según Romina: “La falta de constancia”.

Nancy: “La ignorancia acerca de su rol o función”.

- 16- Ante la última pregunta: Si el maestro de apoyo pedagógico cumple su rol específico, ¿cuáles fueron las estrategias para definir su rol dentro de la Institución?

Para Romina: “Las estrategias fueron pensadas para que el maestro de apoyo ayude al maestro de grado en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus alumnos, ya sea en el aula con todo el grupo, o en forma personalizada con los alumnos que lo requieran particularmente. De esta manera el nivel áulico se nivelaría”.

Para Nancy: “Definir su rol”.